

# **Elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången från årskurs 6 till årskurs 7**

En kvalitativ studie som beskriver och jämför  
elever från två olika grundskolor

Evelina Anderssén

Avhandling pro gradu

Pedagogiska fakulteten

Åbo Akademi, Vasa

Våren 2014

Författare (Tillnamn, förnamn) <b>Anderssén, Evelina</b>	Årtal <b>2014</b>
Arbetets titel <b>Elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången från årskurs 6 till årskurs 7 - En kvalitativ studie som beskriver och jämför elever från två olika grundskolor</b>	
Oppublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.	Sidoantal (tot) 73 (78)
Referat  <p>Den grundläggande utbildningen (F–9) ska i Finland ses som en enda helhet och grundskolan kan vara uppbyggd så att årskurserna F–9 finns inom samma skolkomplex, här kallad för en sammanhållen grundskola, eller också kan årskurserna F–6 och 7–9 finnas i olika skolkomplex, här kallad för en åtskild grundskola. Enligt <i>Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004</i> ska förskolan förbereda eleverna inför årskurserna 1–2 och årskurserna 8–9 ska förbereda eleverna inför eventuella andra studier. Men hur ser elever på övergången från årskurs 6 till årskurs 7 beroende på i vad för slags grundskola de går i?</p> <p>Avhandlingens övergripande syfte är att beskriva elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången från årskurs 6 till 7. Fokus ligger både på övergången överlag men också på skolengelska, eftersom engelska språket idag ses som ett internationellt språk. Därtill är syftet att jämföra elever från en sammanhållen grundskola med elever från en åtskild grundskola. Följande forskningsfrågor är formulerade för att uppnå avhandlingens syfte:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vilka förväntningar har eleverna i årskurs 6 på övergången från årskurs 6 till årskurs 7?</li> <li>2. Vilka uppfattningar har samma elever i årskurs 7 av övergången från årskurs 6 till årskurs 7?</li> <li>3. Vilka likheter och skillnader finns det i elevernas förväntningar på och uppfattningar av övergången överlag och skolengelska beroende på om de går i en sammanhållen grundskola eller i en åtskild grundskola?</li> </ol> <p>Undersökningen är utförd i Svenskfinland och datainsamlingsmetoden är kvalitativ intervju. Den första intervjun genomfördes när eleverna gick i slutet av årskurs 6 och sedan intervjuades samma elever, för andra gången, när de hade gått cirka tre månader i årskurs 7. Sammanlagt intervjuades tio elever, fem elever från en sammanhållen grundskola och fem elever från en åtskild grundskola.</p> <p>Resultaten visade både på likheter och på skillnader mellan elevuttalandena från de olika grundskolorna. Det visade sig att de tydligaste likheterna fanns i själva ämnet skolengelska, hur eleverna förväntade sig att det skulle bli och hur det sedan upplevdes, medan de tydligaste skillnaderna mellan grundskolorna framkom i de sociala aspekterna av övergången från årskurs 6 till 7, där det förekom både positiva och negativa uppfattningar angående övergången.</p>	
Sökord / indexord enl.thesaurus <b>Sammanhållen, åtskild, grundskola, skolengelska, likheter, skillnader</b>	

# Innehåll

## Figurförteckning

<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund och val av ämne .....	1
1.2 Syfte .....	2
1.3 Avhandlingens disposition .....	3
<b>2 Skolengelska samt grundskolans utveckling och undervisning i Svenskfinland .....</b>	<b>5</b>
2.1 Engelska och engelskundervisning i Svenskfinland .....	5
2.1.1 Engelska i Svenskfinland .....	6
2.1.2 Främmande språk i läroplanen .....	9
2.2 Läroplans- och skolutveckling i Finland .....	11
2.2.1 Utvecklingen inom grundskolan och åsikter runt den .....	12
2.2.2 Utsikter inför en ny läroplan .....	16
<b>3 Metod .....</b>	<b>20</b>
3.1 Syfte och forskningsfrågor .....	20
3.2 Val av metod .....	21
3.3 Val av respondenter.....	24
3.4 Undersökningens genomförande.....	27
3.5 Databearbetning och analys .....	29
3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik.....	30
<b>4 Resultatredovisning .....</b>	<b>33</b>
4.1. Elevers förväntningar, i årskurs 6, på övergången till årskurs 7 .....	34
4.1.1 Elevernas förväntningar på övergången överlag .....	34
4.1.2 Elevernas förväntningar på skolengelskan .....	36
4.1.3 Elevernas förväntningar på den största skillnaden mellan årskursernas skolengelska .....	37
4.2 Elevers uppfattningar av hur övergången mellan årskurserna upplevdes i årskurs 7... 39	
4.2.1 Elevernas uppfattningar i årskurs 7 av övergången överlag.....	39
4.2.2 Elevers uppfattningar av skolengelskan i årskurs 7 .....	41
4.2.3 Elevernas uppfattningar i årskurs 7 av den största skillnaden mellan årskursernas skolengelska .....	42
4.3 Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på och uppfattningar av övergången mellan årskurserna .....	44

4.3.1 Likheter och skillnader mellan förväntningarna på övergången överlag .....	45
4.3.2 Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på skolengelskan .....	46
4.3.3 Elevers förväntningar på den största skillnaden mellan skolengelskan på de olika årskurserna .....	47
4.4 Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar .....	49
4.4.1 Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av övergången överlag ..	49
4.4.2 Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av skolengelskan .....	52
4.4.3. Likheter och skillnader om uppfattningen av största skillnaden mellan årskursernas skolengelska .....	54
<b>5 Diskussion.....</b>	<b>56</b>
5.1 Resultatdiskussion .....	56
5.1.1 Vilka förväntningar har eleverna i årskurs 6 på övergången från årskurs 6 till årskurs 7? .....	57
5.1.2 Vilka uppfattningar har samma elever i årskurs 7 av övergången från årskurs 6 till årskurs 7? .....	59
5.1.3 Vilka likheter och skillnader finns det i elevernas förväntningar på och uppfattningar av övergången överlag och skolengelskan beroende på om de går i en sammanhållen grundskola eller i en åtskild grundskola? .....	61
5.2 En kort sammanfattning av resultaten .....	64
5.3 Metoddiskussion .....	65
5.4 Förslag på fortsatt forskning .....	67
<b>Referenser.....</b>	<b>69</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>73</b>

# Figurförteckning

Figur 1.	Karta över Finlands en- och tvåspråkiga kommuner.	s. 7
Figur 2.	De olika stegen i urvalsprocessen.	s. 26
Figur 3.	Händelseförloppet inför den första intervjun i de båda grundskolorna.	s. 28
Figur 4.	Händelseförloppet inför den andra intervjun i de båda grundskolorna.	s. 29
Figur 5.	Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på övergången överlag.	s. 45
Figur 6.	Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på skolengelskan.	s. 47
Figur 7.	Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på den största skillnaden mellan skolengelskan i årskurs 6 och 7.	s. 48
Figur 8.	Likheter och skillnader mellan elevuttalandena om hur övergången upplevdes.	s. 50
Figur 9.	Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av övergången överlag.	s. 51
Figur 10.	Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av skolengelskan.	s. 53
Figur 11.	Likheter och skillnader mellan elevuttalandena om skolengelskan i årskurs 7 blev så som eleverna förväntade sig i slutet av årskurs 6.	s. 54

# 1 Inledning

*I kapitel 1 beskrivs valet och orsakerna till valet av avhandlingens tema. Det första kapitlet fortsätter sedan med att behandla syftet med avhandlingen för att efter det avslutas med dispositionen. Allt detta är med i det inledandet kapitlet för att skapa en god grund och förståelse för den fortsatta läsningen.*

---

## 1.1 Bakgrund och val av ämne

Engelska språket har varit av stort intresse för mig under hela min uppväxttid på grund av att min familj har en brittisk familjebekant, som har besökt oss varje år sedan jag föddes och för honom, Charles, har det alltid varit viktigt att min syster och jag ska kunna behärska engelska i både tal och skrift. Detta uppskattar jag än idag och tackar Charles för det intresse han omedvetet väckt hos mig. Jag har rest och jobbat mycket utomlands och har under den tiden även insett vikten av att behärska det engelska språket. Dessa synpunkter ger en kort bakgrund till mitt personliga intresse för ämnet i min avhandling. Det är självfallet inte bara jag som intresserat mig för forskning kring det engelska språket.

Intresset för forskning kring olika aspekter av engelskan har ökat kraftigt under de senaste åren, troligen på grund av att språket idag ses som ett internationellt språk, ett världsspråk som talas och behärskas av ett stort antal människor runt om i världen. Enligt Svartvik (2005) har det inte funnits något annat språk än engelska som har varit förstaspråk på så många olika platser runt om i världen och för så många olika människor. I mer än 70 länder runt om i världen talas det engelska och utöver det har engelska en viktig ställning i cirka 20 länder och inom t.ex. turism, reklam, film, tv, internationella tävlingar, flygövervakning med mera är det engelska som är det viktigaste språket (Svartvik, 2005). Engelska kan också betraktas som ett lingua

franca, vilket innebär ett språk som används för att kommunikation ska kunna uppstå mellan människor som inte har samma modersmål (Jenkins, 2007).

I Finland har en hel del forskning gjorts om engelskans ställning i grundskolan (jfr Forsman 2004; Björklund 2008; Leppänen & Nikula, 2008). En stor del av denna forskning gäller antingen det som förut kallades för lågstadiet (årskurserna F–6) eller också det tidigare benämnda högstadiet (årskurserna 7–9). Jag blev därför intresserad av att fördjupa mig på engelskundervisningen inom den grundläggande utbildningen som en sammanhållen helhet. På grund av den ”gamla” stadiindelningen har det funnits en tendens att betrakta den obligatoriska, grundläggande utbildningen som två separata skolstadier eller skolformer. När jag granskade läroplanen från 2004, som hädanefter i min text kommer att betecknas med förkortningen GLGU, framgick det att den läroplansmässiga strukturen i den grundläggande utbildningen skulle utgöra en sammanhängande helhet (GLGU, 2004, s. 13). Målen och det centrala innehållet beskrivs inte separat för engelskan i läroplanen utan kommer upp under främmande språk, skilt under A-språk och B-språk med målbeskrivningar för årskurs 1–2, årskurs 3–6 och årskurs 7–9. Någon tydlig skiljelinje mellan det gamla låg- och högstadiet uttrycks inte i läroplansgrunderna, men mål och innehåll återspeglar en ökning av växande krav i de högre årskurserna (GLGU, 2004, s. 138–155).

## 1.2 Syfte

I denna avhandling är syftet inte så mycket att beskriva undervisningen i engelska i den grundläggande utbildningen, som att utreda hur grundskolelever upplever övergången från årskurs 6 (tidigare lågstadiet) till årskurs 7 (tidigare högstadiet). Övergången beskrivs dels ur skolengelskans synvinkel men även mera generellt. Av intresse var också vilka eventuella skillnader det existerade om hur övergången upplevdes beroende på om eleverna gått i en sammanhållen grundskola (d.v.s. en grundskola där årskurserna F–9 finns i ett och samma skolkomplex) eller en åtskild grundskola (d.v.s. i två olika skolor där en skola utgörs av årskurserna F–6 och en annan skola utgörs av årskurserna 7–9).

För att uppnå syftena med undersökningen, valdes två skolor i Svenskfinland ut, en sammanhållen grundskola och en (eller egentligen två) åtskild grundskola. Samma elever i vardera skolan intervjuades två gånger, en gång i slutet av årskurs 6 och på nytt i början av årskurs 7. Att intervjua samma elever i både årskurs 6 och årskurs 7 torde öka förutsättningarna att få en någorlunda realistisk uppfattning om hur eleverna upplevde övergången mellan de båda årskurserna.

### 1.3 Avhandlingens disposition

Ordningsföljden i avhandlingen är följande; inledning, teori, metod, resultatredovisning, resultat- och metoddiskussion och till sist förslag på fortsatt forskning.

Det inledande kapitlet (*1 Inledning*) består av tre underrubriker, som beskriver valet av avhandlingens ämne, presenterar syftet och sedan avhandlingens disposition.

Kapitel 2 är teorikapitlet, som fått titeln *Skolengelska samt grundskolans utveckling och undervisning i Svenskfinland*. Kapitlet består av sex delrubriker och ger läsaren en inblick i skolengelskans ställning i Svenskfinland samt en definition på vad Svenskfinland innebär, eftersom undersökningen är utförd i det området. Kapitlet fortsätter sedan med en presentation av läroplanens innehåll angående främmande språk för att sedan avslutas med en bakgrund till grundskolans utveckling i Finland och utblickar inför den nya läroplanen som planeras träda i kraft 2016.

Metodkapitlet är kapitel 3 och består av *syfte och forskningsfrågor, val av metod och val av respondenter, undersökningens genomförande, databearbetning och analys, samt tillförlitlighet, trovärdighet och etik*. *Syfte och forskningsfrågor* beskriver det syfte samt forskningsfrågor som hela avhandlingen grundar sig på. *Val av metod* beskriver den kvalitativa metod som fungerat som grund för undersökningen. *Val av respondenter* presenterar hur urvalet av respondenter har gått till och detta konkretiseras även med hjälp av en figur. *Undersökningens genomförande* innehåller bland annat en figur som synliggör den praktiska processen i de båda intervjuerna. *Databearbetning och analys*, beskriver de tillvägagångssätt som använts vid



databearbetningen och analysen av data. Den sista rubriken inom metodkapitlet, *Tillförlitlighet, trovärdighet och etik*, handlar om ifall valet av metod har gett de önskvärda resultaten samt där beskrivs även olika etiska frågor som beaktats under forskningsprocessens gång.

Avhandlingens tyngdpunkt ligger på kapitel 4 *Resultatredovisningen*, där resultaten presenteras med hjälp av olika kategorier, som innehåller citat av respondenterna. Efter det konkretiseras de likheter och skillnader som upptäckts med hjälp av olika figurer. Sedan kommer även en sammanfattning av resultaten för att kunna knyta ihop det hela. I *Resultat- och metoddiskussionen* diskuteras undersökningens resultat noggrant på ett övergripande plan, likaså förs fram en kritisk analys av olika tolkningar och orsaker till resultaten.

I delkapitlet 5.4, *Förslag till fortsatt forskning*, presenteras förslag på vidare forskning inom ämnet. Sist men inte minst kommer en förteckning på den litteratur som refererats till i avhandlingen.

## **2 Skolengelska samt grundskolans utveckling och undervisning i Svenskfinland**

*Kapitel 2.1 och 2.1.1 presenterar skolengelska och engelska överlag i Svenskfinland samt en definition av området. Engelska ses ofta som ett främmande språk i läroplanen och därför diskuteras detta i kapitel 2.1.2 samt hur språkundervisningen har utvecklats. Fortsättningen består av kapitel 2.2, som presenterar utvecklingen av läroplanen och skolan i Finland. Kapitel 2.2.1 innehåller bland annat den debatt som pågår angående grundskolans struktur och det sista kapitlet tillhörande teori delen, 2.2.2 Utsikter inför en ny läroplan, ger en översikt av några riktlinjer inför den nya läroplanen ,som planeras tas i bruk 2016.*

---

### **2.1 Engelska och engelskundervisning i Svenskfinland**

Utgångspunkten i denna undersökning är, som redan nämndes i inledningskapitlet, hur eleverna inom ramen för två olika modeller att organisera grundskolan i Finland (sammanhållen och åtskild grundskola) uppfattade övergången från årskurs 6 till årskurs 7. Övergången undersöktes dels ur ett mera allmänt perspektiv men dels också med utgångspunkt i skolämnet engelska. Engelska valdes som det skolämne som det föll sig naturligt att välja i denna studie, eftersom detta språk är det dominerande främmande språket i våra grundskolor och ett språk som så gott som alla elever i den finlandssvenska grundskolan läser i både årskurs 6 och årskurs 7. Undersökningens form förutsatte att eleverna skulle uttala sig om undervisningen i ett skolämne som de hade undervisning i både i det gamla ”lågstadiet” och ”högstadiet”. Skolämnet engelska är också ett naturligt val, eftersom det är ett starkt trendspråk inom ungdomskulturen (Björklund, 2011, s. 25). Enligt McKay (2002)

har intresset för engelskan ökat, för att språket idag kan ses som ett internationellt språk, som inte är bundet till endast ett land eller till endast en kultur utan snarare till de människor som använder språket. Engelska används både i globala och i lokala sammanhang för att bidra till en bredare kommunikation inom olika mångkulturella miljöer. (jfr McKay, 2002.)

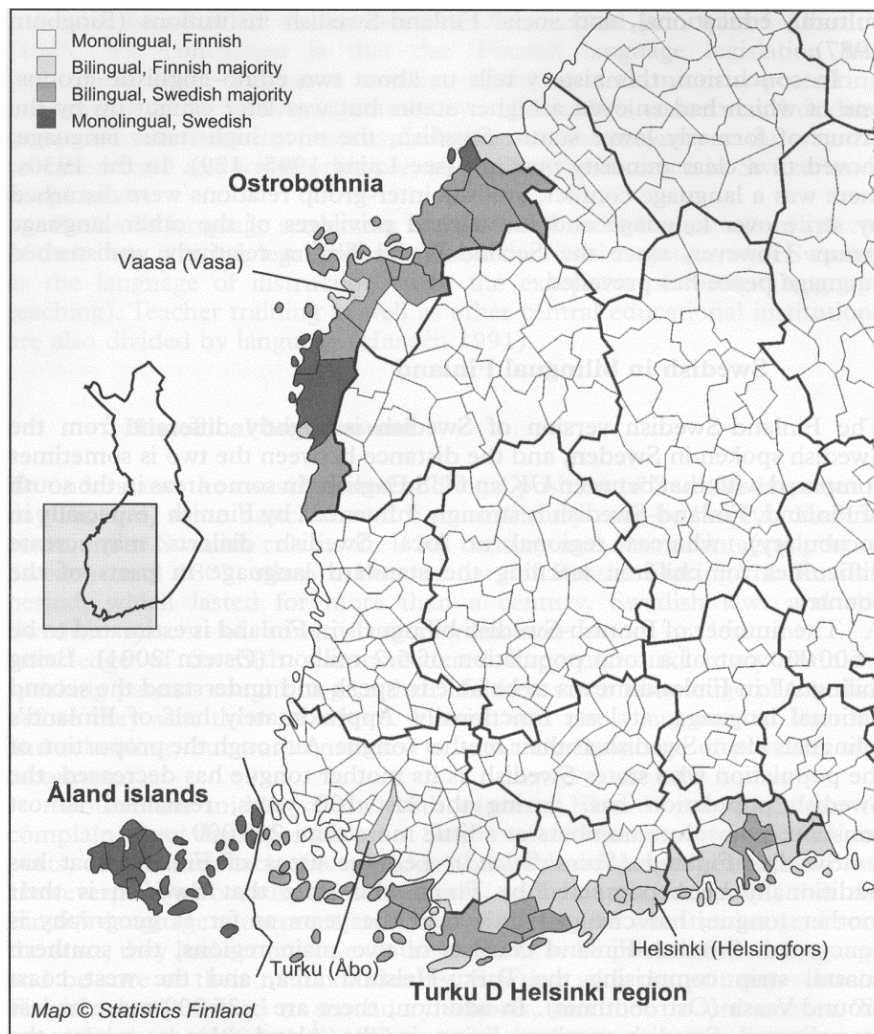
### **2.1.1 Engelska i Svenskfinland**

För att få en inblick i engelskans ställning i dagens finländska samhälle, och särskilt i den finlandssvenska miljön, ges en kort översikt av dess utveckling som skolämne i den finländska läroplanen.

Redan före grundskolans tid i Finland började engelska etableras som språk i pojk- och flicklyceer men det var först i och med grundskolans införande på 1970-talet som engelskan blev ett centralt främmande språk, som trängde ut tyskan som tidigare varit det vanligaste språket i våra läroverk (se Leppänen, Nikula & Kääntä, 2008). Ännu för några decennier sedan sågs engelskan närmast som en resurs för att kunna kommunicera med utlänningar. Numera anses engelskan vara det klart viktigaste av grundskolans främmande språk och betraktas av många snarare som ett tredje ”inhemskt” språk (finska: *kolmas kotimainen kieli*) än ett främmande språk i traditionell bemärkelse (Leppänen, m.fl., 2008).

Nedan ges en kort beskrivning av hur utbildningen i det tvåspråkiga Finland, och särskilt hur engelskundervisningen är organiserad i det som kallas Svenskfinland. I figuren på nästa sida (karta över Finlands en- och tvåspråkiga kommuner) framgår att Svenskfinland är de områden som traditionellt varit bebodda av finländare som anser att deras förstaspråk är svenska. Det finns två regioner som bildar Svenskfinland. Den första regionen är det västra kustområdet kring Vasa som även kallas för Österbotten och den andra regionen finns i södra Finland på en kustremsa som sträcker sig från Åbo till Helsingfors och ända till Kotka. På Åland bor även flera tusen svenskspråkiga finländare som brukar räknas till finlandssvenskarna. Svenska språket på Åland är skyddat genom en stark språklagstiftning. (Sjöholm, 2004.)

Till skillnad från andra tvåspråkiga eller flerspråkliga länder, som t.ex. Schweiz och Belgien, är Finlands tvåspråkiga befolkning relativt blandad med varandra och finns geografiskt inte lokaliserad på endast ett specifikt område. Trots att den finsk- och svenskspråkiga befolkningen i Finland är ganska blandad med varandra på samma områden, finns det trots allt vissa typiska geografiska områden där den svenskspråkiga befolkningen i huvudsak är bosatt och det området kallas för *Svenskfinland*.



**Figur 1. Karta över Finlands en- och tvåspråkiga kommuner.** (Sjöholm, 2004, s. 640.)

De utmärkta områdena visar i vilka kommuner det bor mest svenskspråkiga finländare alltså finlandssvenskar. Kartan visar att svenskan (med undantag för Åland) är starkast i Österbotten där de flesta kommunerna har svenskspråkig majoritet (några av kommunerna är till och med enspråkigt svenskspråkiga). I den södra regionen (Åbo-Helsingfors) har de flesta kommuner med svenskspråkig befolkning finsk majoritet. (Sjöholm, 2004, s. 640.)

Ett tvåspråkigt Finland innebär bl.a. att den finsk- och svenskspråkiga befolkningen följer samma nationella läroplan, eller för att vara exakt, de grunder för den grundläggande utbildningen som antagits av utbildningsstyrelsen. Enligt gällande läroplansgrunder och den timfördelning som fastslagits av utbildningsstyrelsen (GLGU, 2004, s. 302), inleds engelska i de flesta svenskspråkiga grundskolor som frivilligt A-språk senast i årskurserna 3–4. Dessa elever fortsätter sedan i regel med sitt frivilliga A-språk i årskurserna 7–9. Inom de finskspråkiga grundskolorna inleds engelskan som A-språk oftast redan i årskurs 3 som eleverna sedan följer upp som A-språk i årskurserna 7–9 (se Björklund, 2011, s. 28).

Forskning bland finlandssvenska elever och lärare under de senaste decennierna har också visat att inläringen av engelska i rätt hög utsträckning sker utanför klassrummet under stark påverkan av olika medier (film, tv, musik, datorer, internet etc.). Också den ökande internationaliseringen och turismen har lett till tätare kontakter mellan utlänningar, vilket i kommunikationssammanhang har gett det engelska språket rollen som ett gemensamt ”hjälpsspråk”, ett *lingua franca*. Med *lingua franca* menas ett gemensamt språk som används mellan personer som inte har samma modersmål (se Jenkins, 2007).

Flera undersökningar har visat att medieinflytandet är betydligt starkare i urbana miljöer än i rurala miljöer. Bland annat har det visat sig att svenskspråkiga elever i Helsingforsregionen är mera utsatta för medieinflytande än eleverna i svenska Österbotten (Forsman, 2004; Illman & Sirkkola, 2011). Detta är något som gett tydliga utslag i engelska språktest som utförts innan eleverna inlett sina formella studier i engelska (jfr Båvenmark, 2012). Illman och Sirkkolas (2011) undersökning, som testat eleverna i tre Helsingforsskolor, visade att elever i årskurs 4 (innan de hade inlett formella studier i engelska) klarade sig betydligt bättre i ett test i receptiva färdigheter i engelska (igenkänning av engelska ord och fraser) än motsvarande elever på den österbottniska landsbygden (Illman & Sirkkola, 2011, s. 65).

När svenskspråkiga elever inleder sina formella studier i engelska kan deras utgångsläge vara ganska olika beroende på om skolorna befinner sig i en mera urban omgivning (t.ex. i södra Finland) eller i en rural miljö (t.ex. i Österbotten). Den finlandssvenska eleven möter i klassrummet en rätt så heterogen miljö med vissa regionala skillnader som sannolikt är ett resultat på den engelska de möter på

fritiden, men också på graden av den kulturella mångfald de möter i klassrummet och utanför, i sin närmiljö (Forsman, 2004; Sjöholm, 2004).

## **2.1.2 Främmande språk i läroplanen**

Inledningsvis kommer lite bakgrund till språkundervisningens utveckling.

Inom den europeiska språkundervisningen har det skett en breddning av innehållet och målen i många olika steg. Språkundervisningen har kommit att innehålla kulturella aspekter och det sker fortsättningsvis en utvidgning mot en mer generell interkulturell kompetens, från att från första början endast varit inriktad på språk- och kulturspecifik kompetens. Den generella interkulturella kompetensen står bland annat för en ökad öppenhet inför andra kulturer och dess påverkan på förståelsen av den egna kulturen. På språklärares och språkforskares konferenser runt om i världen har många olika diskussioner varit i fokus sedan slutet av 1900-talet. Dessa diskussioner har tangerat nya perspektiv och krav på att språkundervisningen borde innehålla andra aspekter än enbart lingvistiska. (jfr Eriksson & Tholin, 1996; Forsman, 2006; Björklund, Forsman & Sjöholm, 2008.)

Kraven på språkundervisningen förändras givetvis vartefter att samhället förändras. Enligt Björklund (2011, s. 26) kan det ses som en tendens både i Europa och i Finland att det sker en stadig utveckling mot ett bredare språkprogram och mot tidigare lagd språkundervisning. Inom EU har språkkunskaper redan en längre tid definierats som en av de viktigaste konkurrensfaktorerna på den globala marknaden och samtidigt som en viktig faktor för den interna förståelsen och sammanhållningen inom Europa (Takala, 2008; Björklund, 2011).

En del av detta nytänkande finns redan inbakat i våra gällande läroplansgrunder (GLGU, 2004). Nedan beskrivs kort några inslag av läroplanstext som hänför sig till *årskurs 6*.

Enligt GLGU ska elever på årskurs 3–6 bli vana att kommunicera på det främmande språket och bli medvetna om att olika språk och kulturer finns samt att alla borde behandlas och är likvärdiga. Språkundervisningen är indelad i olika kategorier som

har skilda mål. Dessa kategorier är t.ex. språkfärdighet, kulturell kompetens och kommunikationsstrategier. Målen för språkfärdighet under årskurs 6 innehåller bl.a. att elever ska lära sig att presentera sig själva och kunna beskriva sina familjer. De ska även kunna kommunicera på målspråket i vardagliga och enkla situationer. Elever ska även kunna skriva korta meddelanden som anknyter till vanliga upplevelser och dagliga behov. Målen för kulturell kompetens innehåller att elever ämnar bekanta sig med likheter och skillnader inom sin egen och den främmande kulturen. Målen innefattar även att de ska lära sig att kommunicera med infödda talare på ett naturligt sätt. Målen för kommunikationsstrategier är bl.a. att han eller hon ska kunna planera sin egen kommunikation, känna igen det centrala i en skriven och talad text samt att kunna använda olika skriftliga hjälpmedel vid produktion och tolkning av texter. (GLGU, 2004, s. 139–140.)

I GLGU nämns som främmande språk inget specifikt språk utan det står skrivet "Undervisningen i främmande språk..." (GLGU, 2004, s. 138), eftersom det främmande språket även kan vara t.ex. samiska. Men ordet engelska kommer ändå fram i årskurserna 7–9 där det benämns "Språkfärdighet, engelska" (GLGU, 2004, s. 141).

Den läroplanstext som hänför sig till *årskurs 7* beskrivs på följande sätt: Under årskurs 7–9 är språkundervisningens uppgift att utvidga elevers färdigheter i språket så att de kan klara sig i de mer krävande situationerna, som t.ex. inom olika arbeten och fritidssysselsättningar. Målen inom språkfärdigheten för det engelska språket innehåller t.ex. att elever ska lära sig att behärska ett tydligt standardspråk i både tal och i skrift. Elever ämnar även kunna klara sig i olika sociala sammanhang samt kunna beskriva sin familj och sin närmaste krets. Målen för den kulturella kompetensen innehåller exempelvis att han/hon borde lära sig att handla och kommunicera i vardagliga situationer på ett sätt som är naturligt i den främmande kulturen. Elever ska även lära sig att känna igen den främmande kulturen och skapa sig en förståelse för den mot bakgrund av sin egen kultur. De ska även kunna utnyttja den respons han eller hon får i interaktionssituationer och lära sig iaktta det egna språkbruket. Elever ska ytterligare lära sig och kunna använda sig av vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation i det främmande språket samt kunna ersätta ofullständiga språkfärdigheter med andra liknande uttryck. (GLGU, 2004, s. 140.)

Det finns vissa likheter och skillnader mellan de olika målen för årskurs 6 och årskurs 7. I årskurs 7 är målen överlag mer detaljerade och mer krävande än de mål som hör till årskurs 6. Till exempel i årskurs 6 ska elever bli vana att kommunicera på det främmande språket och de ska kunna klara sig i vardagliga situationer. Medan elever i årskurs 7 ska klara sig i mer krävande situationer som t.ex. fritidssysselsättningar eller jobb. I årskurs 7 ska elever även skapa en förståelse för en främmande kultur med bakgrund av sin egen kultur medan elever i årskurs 6 endast ska bli medvetna om att andra kulturer existerar. Ett mål som är lika för båda årskurserna är att elever ämnar kunna beskriva sin familj.

Målen i årskurs 6 är mer inriktade på att lära sig grunderna av språket och vänja sig vid att använda språket. Medan målen för årskurs 7 är mer inriktade på att utveckla de kunskaper som elever fått i årskurs 6, alltså de kunskaper som elever redan har när de börjar i årskurs 7. Målen för årskurs 7 är även mer inriktade på att kunna använda språket praktiskt och att kunna kommunicera med människor som har målspråket som modersmål, t.ex. ska elever kunna föra en diskussion med en britt eller en amerikan.

## **2.2 Läroplans- och skolutveckling i Finland**

På grund av att den största delen av forskningen kring engelskundervisningen i Finland (och Svenskfinland) har bedrivits med fokus antingen på F-6 eller på 7-9 blev jag intresserad av att fördjupa mig i engelskundervisningen inom den grundläggande utbildningen som helhet. Jag ville därför granska bakgrunden till den gamla "stadieindelningen", eftersom jag utgick ifrån att lärare och elever fortfarande såg på den obligatoriska, grundläggande utbildningen som ett "lågstadium" och ett "högstadium" snarare än som en sammanhållen helhet. Också då det gällde övergången till årskurs 7 (eller till högstadiet) generellt sett, hittade jag nästan ingen tidigare forskning på området, förutom en undersökning i Sverige från slutet av 1970-talet av Jonsson med rubriken *Att börja på högstadiet: en jämförelse mellan vad man trodde och hur det blev*. För att gå vidare med min forskning inledde jag



med att granska den gällande läroplanen, eller snarare *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (GLGU, 2004). Det jag fann i GLGU och som var av intresse för mitt avhandlingstema var att bl.a. förskolan och årskurserna 1–2 inom den grundläggande utbildningen ska ses som en helhet och att förskolan ska förbereda barnet för det som kommer att ske i grundskolans inledande årskurser. I GLGU framgår också att årskurserna 8 och 9 ska utgöra en slags förberedelse inför vidare studier eller arbetslivet. Detta kan kanske tolkas som att man försöker sträva efter att förutsättningarna för olika stadieövergångar ska vara så goda som möjligt. Strävan är att övergångarna ska ske lugnt och smidigt och eleverna ska ha den beredskap som krävs inför de förändringar som olika skeden i skolgången kan ge anledning till. Däremot nämndes det ingenting, åtminstone inte tydligt, om övergången från årskurs 6 till årskurs 7, vilket var en aning överraskande. Enligt min åsikt är också denna övergång synnerligen central inom den grundläggande utbildningen.

## **2.2.1 Utvecklingen inom grundskolan och åsikter runt den**

I denna avhandling är fokus specifikt på övergången från årskurs 6 till årskurs 7. Den gamla stadiindelningen härstammar från tiden innan grundskolan hade införts i Finland på 1970-talet. Före det hade Finland ett parallellskolesystem med å ena sidan sjuåriga folkskolor där undervisningen sköttes av folkskollärare som var *klasslärare* och å andra sidan lärdomsskolor (läroverk, mellanskolor) som man kunde inleda efter fyra år i en folkskola. Lärdomsskolorna hade *ämneslärare* som undervisade i olika skolämnen. Läroverken var oftast femåriga och var en bottenskola för gymnasieutbildningen (som oftast var treårig). När grundskolan infördes i Finland övertogs traditionerna från de tidigaste årskurserna i folkskolan av grundskolans lågstadier, medan traditionerna från läroverken övertogs av grundskolans högstadier (se Cavonius, 1978). I GLGU 2004 finns vissa skrivningar som antyder att stadierna ytterligare borde närma sig varandra med målet att få till stånd en stadielös grundläggande utbildning i fortsättningen. Denna tendens återspeglas också inom lärarutbildningen då Bologna reformen genomfördes. I och med Bologna reformen skulle det vara möjligt att klasslärare, för sin magisterexamen, skulle kunna studera vissa skolämnen (t.ex. engelska) upp till 60 sp (långt biämne) och som ger dem

behörighet att undervisa ämnet i årskurserna 7–9. På motsvarande sätt erbjuds ämneslärare möjlighet att studera grundskolans ämnen och ämneshelheter (60 sp) som är behörighetsgivande för årskurserna 1–6 (jfr Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006, s. 138–139).

Sedan läroplanen från 2004 kom till har en diskussion pågått om man i framtiden mera borde satsa på större helheter med sammanhållna grundskolor eller om man av jämlikhetsskäl i stället ska sträva att behålla mindre ”lågstadieskolor” eller byskolor ute i bygderna. Jag såg det därför som relevant för temat i min avhandling att närmare granska dessa i viss mån olikartade strävanden att å ena sidan försöka skapa större skolenheter med större sammanhållna grundskolor och å andra sidan försöka behålla mindre skilda skolenheter för årskurserna F–6 (d.v.s. ”lågstadier”) som är kopplade till större, gemensamma skolor för årskurserna 7–9 (d.v.s. ”högstadier”) med en tydligare gräns mellan stadierna.

I ett blogginlägg den 13 november 2009 tar Bernt Nordman (finlandssvensk och tvåspråkig) upp diskussionen om sammanhållna grundskolor och skriver så här:

En sammanhållen grundläggande utbildning (åk 1-9) har varit en utgångspunkt för skolutveckling sedan den nya lagen om grundläggande utbildning godkändes av riksdagen år 1999. (Nordman, 2009.)

Nordman fortsätter i sitt blogginlägg att han trots detta prioriterar en kort och säker skolväg framom skapandet av stora enheter. Detta blogginlägg kan ses som ett inlägg i den debatt som just nu pågår i Svenskfinland. Denna debatt har att göra med de skolindragningar av mindre skolor samt skolsammanslagningar till större skolkomplex som just nu pågår i många finlandssvenska kommuner. Detta är en intressant diskussion som jag anser att man borde undersöka ytterligare utifrån elevernas perspektiv för att få så mycket relevant information som möjligt innan man vidtar åtgärder.

Grundskolan i Finland kallas även för den grundläggande utbildningen och är den utbildning som är obligatorisk för alla elever. Man brukar säga att den grundläggande utbildningen sker i en grundskola. Den grundläggande utbildningen eller grundskolan sträcker sig från årskurs 1 till årskurs 9. Eleverna går i grundskolan från cirka sju års ålder tills de är cirka 16 år (enligt lagen om läroplikt). Före årskurs 1 kan eleverna även gå i en frivillig förskola som är en sorts förberedande undervisning

inför den ”riktiga” skolan. Förskoleverksamheten och den grundläggande utbildningen ska ses som en enda helhet och det är viktigt att denna helhet mellan förskolan och den grundläggande utbildningen tas i beaktande. Den grundläggande utbildningen ska stå för en del av grundtryggheten inom utbildningen och den ska både undervisa och fostra människan. I årskurserna 1–6 undervisar ofta en klasslärare medan undervisningen i årskurserna 7–9 oftast tas om hand av en ämneslärare. Ämneslärarna undervisar i de läroämnena som han/hon har behörighet att undervisa i. (GLGU, 2004; Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Beskrivningen av Svenskfinland visade att en uppdelning kan göras i två kulturellt och socioekonomiskt i viss mån olika områden, dels det västra kustlandskapet som kan karakteriseras som något mera ruralt och som till en del kan hänföras till glesbygds-Finland. Den södra delen (kustremsan Åbo-Helsingfors) är mera urbaniserad och stora delar hör till det man kallar trängsel-Finland. En karaktäristisk beskrivning av den österbottniska landsbygden är att den är (eller har varit) de många byskolornas Svenskfinland. Någon klar gräns kan trots det inte dras med södra Finland utgående från antalet byskolor, eftersom man har (eller har haft) många byskolor också i södra Finland och speciellt i skärgårdskommunerna. (jfr Karlberg-Granlund, 2004.)

Gunilla Karlberg-Granlund definierar i sin doktorsavhandling byskola som en *liten* skola med en, två eller tre lärare och med högst 50 elever i ett skolkomplex omfattande årskurserna 1–6. Karlberg-Granlund har i sin avhandling intervjuat ett antal lärare i *de minsta* och mest återkommande indragningshotade små skolorna på den finlandssvenska landsbygden, nämligen skolor med färre än 30 elever och d.v.s. skolor som är ”en- eller tvålärareskolor” (Karlberg-Granlund, 2009, s. 1). Karlberg-Granlund menar att det i byskolans samhällskontext verkar finnas ett spänningsförhållande mellan idealen *effektivitet* och *jämlikhet*.

Det verkar finnas en inbyggd konflikt i utbildningsplaneringens föresatser att samtidigt uppnå både jämlikhet, kostnadseffektivitet och *kvalitet* för den enskilde eleven. (Karlberg-Granlund, 2009, s. 236).

Respondenterna i Karlberg-Granlunds undersökning uttryckte sin frustration över allt vackert tal om en levande landsbygd som de upplevde som en paradox på det lokala planet. Fastän *kvalitet* förs fram som ett väldigt viktigt ord i utbildningspolitiska

strategier där det betonas att närskolprincipen ska stärkas, rekommenderas samtidigt en gallring i skolnäten. Karlberg-Granlund tolkar uttrycket ”jämförbarhet mellan områden” i läroplanstexten (GLGU, 2004, s. 12) ”som att olika geografiska områden, både landsbygd och stad, centrum och periferi, ska vara jämförbara ifråga om utbildningsmöjligheter” (Karlberg-Granlund, 2009, s. 220).

Lagen om den grundläggande utbildningen (1998/628) angående bestämmande av skolors placering att:

undervisningen i kommunen skall ordnas så att elevernas resor med hänsyn till bebyggelsen, skolornas och andra undervisningsplatsers placering samt kommunikationerna är så trygga och korta för eleverna som möjligt. (Lag om grundläggande utbildning, 1998/628, § 6)

Man kan förmoda att avsikten är att kommunen ska anvisa den läropliktigas vårdnadshavare en ”närskola” eller ”annan lämplig plats” där den grundläggande utbildningen ska genomföras. Enligt samma lag får ”elevens dagliga skolresa /.../ med väntetider inberäknade ta högst två och en halv timme i anspråk” om eleven är under 13 år (§ 32).

Effektivitetssträvandena och sparkraven i kommunernas budgeter, har emellertid sedan 1990-talets ekonomiska depression (den s.k. ”laman”) också inom utbildningssektorn, drivit fram krav gällande resursnedskärningar, skolindragningar och skolsammanslagningar. Om små och stora skolor jämförs enbart utgående från utbildningens kostnader, är det naturligt att centralisering till större enheter förespråkas. Ett ökat antal elever per lärare minskar kostnaderna åtminstone på kort sikt. Ser man till helheten kan indragning av små skolor i stället leda till ökade transportkostnader (skolskjutsar), ökade kostnader för specialpedagogik och detta är något som i värsta fall kan leda till arbetslöshet bland lärare och annan skolpersonal. (Karlberg-Granlund, 2009, s. 232.)

På grund av att samhällsstrukturen i Svenskfinland inte är särskilt homogen så är det svårt att peka på i vilken riktning skolutvecklingen kommer att gå. Det troliga är att olika lösningsmodeller kommer att visa sig tydligt beroende på närsamhällets krav. Enligt kommunallagen är det i sista hand kommunernas sak att ta ansvar för utvecklingen av kommunens utbildningssektor.

I denna avhandling granskas elevernas syn på två modeller att organisera grundskolan, som båda har stöd i läroplansgrunderna (GLGU, 2004). En *sammanhållen grundskola* innebär en skolhelhet bestående av årskurserna 1–9, som är ett skolkomplex som är lokaliserat till samma skolbyggnader och med en enda administration. Enligt IFAU (2009) har den sammanhållna grundskolan också kallats enhetskola. Modellen för *den åtskilda grundskolan* innebär att årskurserna 1–6 och 7–9 är lokaliserade till skilda skolenheter (skolbyggnader) som vardera har en egen administration. En del av de gamla ”lågstadieskolorna” (årskurserna 1–6) är s.k. små skolor, eller *byskolor* med högst tre lärare och kan geografiskt ligga rätt långt från skolan med årskurserna 7–9 (d.v.s. ”högstadierna”). Det finns även grundläggande utbildningar som är byggda runt samma gårdsplan men som inte har en gemensam direction för de olika skolenheterna. (Cavonius, 1978)

### **2.2.2 Utsikter inför en ny läroplan**

År 2016 planeras en ny läroplan att tas i bruk inom förskoleundervisningen, den grundläggande utbildningen och påbyggandeundervisningen. Men eftersom något beslut om läroplanens innehåll ännu inte existerar är det på sin plats att än så länge tala om *riktlinjer*. Det som det finns beslut på är timfördelningen som regeringen fattade beslut om i juni 2012 (Utbildningsstyrelsen, 2012).

Den reformerade timfördelningen för med sig bland annat att konst- och färdighetsämnena, samhällslära, idrott och gymnastik får ett ökat timantal jämfört med läroplanens timfördelning år 2004 (enligt Undervisnings- och kulturministeriets pressmeddelande 28.6.2012). Riktlinjerna för grunderna i läroplanen 2016 utgår ifrån förordningen och lagen om den grundläggande utbildningen samt de mål och timfördelningar som statsrådet har fastställt (Utbildningsstyrelsen, 2012). I noggrannare mening tas inte en helt ny läroplan i bruk, utan den läroplan och de läroplansgrunder som togs i bruk år 2004 har utvecklats och reviderats.

I riktlinjerna för grunderna för den nya läroplanen 2016 finns texter som uttrycker en strävan som gynnar utvecklandet av en enhetlig och jämlik utbildning i alla delar av landet. I reformarbetet av läroplanen tar man bl.a. hänsyn till miljö- och klimatfrågor, den tekniska utvecklingen och globaliseringen. Hänsyn ska även tas till ökningen av

samhällets kulturella, språkliga och konfessionella mångfald (Utbildningsstyrelsen, 2012, s. 5). Avsikten är att möta de utmaningar som ett föränderligt samhälle ställer. Undervisningen ska stöda elever att ta del i det finländska samhället och i den globaliserade världen. Samspel och samarbete ska skapas utgående från tanken att lärande sker över gränserna för livsåskådning, kultur och språk. (Utbildningsstyrelsen, 2012, 2013.)

På initiativ av regeringen ska språkundervisningen bli mer varierande genom att man erbjuder anordnare av undervisningen möjligheten att ge undervisning även i ett A2- eller B2-språk. En annan förändring är att i årskurs 6 ska undervisningen i B1-språket inledas, vilket innebär att det tidigare läggs jämfört med läroplanen 2004 och språkprogrammen ska även bli mer varierande (Undervisnings- och kulturministeriet, 2012). Utöver sitt undervisningsspråk ska elever ha möjlighet att lära sig minst två andra språk och elever ska även skapa sig en uppfattning, om vilken kommunikationens betydelse är, för den egna utvecklingen. (Utbildningsstyrelsen, 2012, 2013.)

Språk överlag lyfts tydligt fram i läroplanen 2016 där riktlinjerna står för att skolan ska hjälpa elever att få en positiv attityd gentemot språk. Elever och lärare ska tillsammans diskutera och fundera över olika språkgrupper. Med språk avses här skolans undervisningsspråk, elevernas modersmål, eventuella dialekter och språkliga varianter av modersmålet men även olika tal-, skrift- och teckenspråk som används inom olika grupper, länder och kulturer.

En språkligt medveten skola inser att språket är viktigt för elevernas växande, lärande och sociala samverkan och också när de bygger upp sin identitet och integreras i samhället. (Utbildningsstyrelsen, 2012, s. 24.)

I en språkligt medveten skola är alla lärare språkliga modeller i de olika läroämnena de undervisar i, vare sig det handlar om ämnet modersmål, gymnastik eller främmande språk. Detta är helt i linje med Slotte-Lüttge och Forsmans teori att all undervisning är, eller borde vara språkinriktad. Språket har med andra ord en mycket central roll vid allt lärande (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 8). Eleverna har rätt till att utvecklas som både språkbrukare och språkinlärare och det måste tas hänsyn till alla elevers olika förutsättningar att lära sig. I riktlinjerna för läroplanen som tas i bruk år 2016 står det att olika språk ska värdesättas och ses som en resurs och

användningen av flera språk parallellt under skolans vardag ska uppfattas som naturligt. Kommunikation och samtal ska uppmuntras på de olika språken eleverna studerar, fastän språkkunskaperna kanske inte är så goda. Språket ska även användas flitigt i lekar och språk ska uppmuntras till att användas av elever. Även de språkresurser som elever skaffar sig utanför skolan ska skolan dra nytta av. (Utbildningsstyrelsen, 2012, 2013.)

Ovanstående textstycke konstaterar att språk överlag ska värdesättas och uppmuntras mera i riktlinjerna för den nya läroplanen 2016. Med språk avses även engelska språket.

I främmande språk kan en skillnad ses mellan läroplanen 2004 och riktlinjerna för läroplanen 2016. I GLGU (2004) står det skrivet att i årskurserna 3–6 ska elever bli vana att kommunicera på det främmande språket. Elever ska även bli medvetna om att det finns andra kulturer och de borde lära sig att alla kulturer är jämlika. Riktlinjerna för läroplanen 2016 är reviderad till att alla ska arbeta för att elever ska känna sig trygga i att kommunicera på det främmande språket fastän språkkunskaperna kan vara svaga. (Utbildningsstyrelsen, 2012, 2013.)

Elever ska alltså inte endast bli vana att använda språket utan även använda det fastän språkkunskaperna inte är de bästa. Detta ger alla elever, oberoende av deras egna resurser och möjligheter, en möjlighet att få självförtroende i det främmande språket vare sig det handlar om samiska, engelska eller något annat språk. Att skapa ett självförtroende att använda ett språk, sänker ribban att diskutera och kommunicera muntligt med människor från andra kulturer, vilket även riktlinjerna för läroplanen 2016 står för. I riktlinjerna för läroplanen 2016 ska den engelska som eleverna kommer i kontakt med på fritiden utnyttjas i skolengelskan, vilket är av stor vikt, eftersom mycket av den engelska som eleverna kan har de lärt sig i situationer utanför klassrummet (jfr Bärlund). I riktlinjerna för läroplanen 2016 sätts mycket tyngd på flerspråkighet och ett mångkulturellt samhälle, som exempel på globaliseringens framfart och att teknologin har utvecklats mycket under de senaste tio åren. Det har medfört ett krav på en mer liberal undervisning inför nya kulturer och språk, inte minst på grund av att globaliseringen samt nya medier har medfört att elever kommer i kontakt med engelska betydligt mer i dagens samhälle än för tio år sedan. Elever kommer i kontakt med det engelska språket även utanför klassrummet,

oftast till och med innan den formella språkundervisningen börjar (Forsman, 2004; Illman & Sirkkola, 2011).



## 3 Metod

*Nedan presenteras avhandlingens syfte och de preciserade forskningsfrågor (kapitel 3.1) som avhandlingen söker svar på. Sedan följer kapitel 3.2, Val av metod, och efter det kommer kapitel 3.3, Val av respondenter, där det också förs en diskussion om det specifika med att ha barn som respondenter. I kapitel 3.4, Undersökningens genomförande, beskriver jag hur jag som forskare gått tillväga steg för steg vid det praktiska insamlandet av data. Sedan kommer kapitel 3.5, Databearbetning och analys, och avslutningsvis diskuteras i kapitel 3.6 frågor om undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik.*

---

### 3.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att beskriva elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången från årskurs 6 till årskurs 7. Fokusen ligger både på övergången överlag och på skolengelska. Därtill är syftet att jämföra elever från en sammanhållen grundskola med elever från en åtskild grundskola.

De tre forskningsfrågorna som avhandlingen utgår från är följande:

1. Vilka förväntningar har eleverna i årskurs 6 på övergången från årskurs 6 till årskurs 7?
2. Vilka uppfattningar har samma elever i årskurs 7 av övergången från årskurs 6 till årskurs 7?

3. Vilka likheter och skillnader finns det i elevernas förväntningar på och uppfattningar av övergången överlag och skolengelska beroende på om de går i en sammanhållen grundskola eller i en åtskild grundskola?

## 3.2 Val av metod

I avhandlingens undersökningsdel har jag använt mig av intervjuer. Intervju som metod var bekant för mig från tidigare, från arbetet med min kandidatavhandling<sup>1</sup> och som enligt mig är en lämplig metod att ge svar på mina forskningsfrågor. Jag ville även ha en personlig kontakt med mina respondenter för att vid behov efteråt kunna diskutera ifall det skulle ha dykt upp frågor. Detta ville jag även göra för att visa respondenterna att jag kan svara på sådant som inte direkt hör till själva intervjun, i enlighet med Bells (2011) syn att det är viktigt att skapa en god kontakt med sina respondenter under en intervju. Intervjuer är mer personliga jämfört med t.ex. enkäter och en intervju blir mera som ett samtal, eftersom den som intervjuar kan anpassa de olika frågorna efter respondenten och på så sätt undvika onödiga missförstånd som eventuellt kan uppstå om respondenten inte förstår en fråga (Andersson, 1985, s. 24). Valet av metoden intervju grundar sig även på att jag ville undersöka eleverna själva och deras förväntningar och uppfattningar.

Den undersökningsmetod som jag använt kan närmast karakteriseras som kvalitativ undersökning. Valet av en kvalitativ datainsamlingsmetod grundar sig även på att jag var intresserad av hur människor resonerat eller tänkt angående ett specifikt fenomen.

Bell (2011) anser att det finns både för- och nackdelar med att använda intervju som datainsamlingsmetod. En av fördelarna med intervjuer är att de är flexibla och intervjuaren har möjlighet att gå in på djupet på vissa frågor, vilket inte kan göras i t.ex. en enkät. Under intervjuer finns det även möjlighet att beakta den intervjuades pauser, tonfall och mimik. (Bell, 2011.) På grund av att mina respondenter är barn (se s.26), elever i åldern 12–13 år, valde jag kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod just för att kunna beakta olika slag av pauser. Pauser i elevuttalandena kan tolkas på olika sätt, eventuellt som

---

<sup>1</sup> Opublicerad kandidatavhandling i pedagogik. Evelina Anderssén (2012). En kvalitativ undersökning av lärares uppfattningar av uttalsundervisningen i engelska som främmande språk i åk 1–6. Åbo Akademi, Vasa.

tveksamhet eller osäkerhet med svaren. Pauserna är med andra ord tolkningsbara och är sällan något som intervjupersonerna själva märker. En av nackdelarna med intervjuer är att de kan ta en lång tid att genomföra och på grund av det finns det under ett kortare projekt oftast inte tid för mer än endast några intervjuer (Bell, 2011). Därför har jag använt mig av endast tio respondenter i min avhandling.

I intervjuer kan det relativt lätt förekomma skevheter eller ”bias” (Bell, 2011, s. 167), eftersom en intervju oftast är subjektiv. Dessa skevheter kan leda till att den intervjuade omedvetet svarar i enlighet med vissa förutfattade meningar och förväntningar (Bell, 2011). Även Kvale (1997) anser att den kvalitativa forskningsintervjun ibland kan verka sakna objektivitet, eftersom den handlar om en mänsklig interaktion som självfallet tar stor plats i en intervjusituation. Trost (2010) anser till skillnad från Andersson (1985, se s. 21 i avhandlingen) att en intervju inte bara är ett samtal mellan två personer utan att den ena personen, forskaren, är ute efter en viss information och att det därför är enkla och raka frågor som är specifikt för kvalitativa intervjuer.

Även Bell (2011) påpekar att det i en kvalitativ intervju är viktigt att tänka på formuleringen av frågorna, eftersom det är ytterst viktigt att respondenterna till fullo förstår frågorna som ställs. En annan viktig aspekt att beakta när man utför en intervju är att inte ställa ledande eller värderade frågor och inte heller frågor med underförstådda betydelser, eftersom det kan leda till skevheter i tolkningen. Intervjufrågorna ska även vara i en logisk ordningsföljd och endast en fråga får ställas i taget och den som intervjuar ska tänka på att vara så neutral som möjligt och göra allt för att skapa en god kontakt till respondenten. (Bell, 2011.)

Utgående från ovanstående text har jag använt mig av intervjumanualer vid mina intervjuer (se bilagorna 1 och 2). Med hjälp av intervjumanualen styrde jag intervjuerna, dialogerna, i en bestämd riktning, vilket innebar att jag fick svar på det som jag ville undersöka och inte svar på olika irrelevanta aspekter som inte hörde till min avhandling (jfr Lantz, 2007, s. 11). Det finns olika slag av intervjuer (se Lantz, 2007, s. 33), men den typ som jag har valt är den halvstrukturerade intervjun i enlighet med Lantz (2007) kategorisering av intervjumetoder:

Intervjuns upplägg: Frågeområden i en bestämd följd och inom dess följdfrågor.  
En kombination av öppna och fasta svar. Respondenten ger sin syn på det som intervjuaren

finner meningsfullt. Intervjuaren får en uppfattning om frågornas meningsfullhet för respondenten. (Lantz, 2007, s. 33.)

Jag har valt att konsultera också andra forskares syn på intervjun som metod för att bättre själv förstå mitt metodval.

Enligt Trost (2010) brukar ordet strukturerad användas i sådana sammanhang, både i formulär och i intervjuer, när det finns på förhand fasta svarsalternativ och om intervjuaren själv har valt ett visst område att diskutera. Trost (2010) fortsätter och anser att ifall svarsalternativen är många talar man om en ostrukturerad intervju., men han menar även att en intervju kan vara mycket strukturerad men själva frågorna kan vara endast lite strukturerade. Om jag följer Trosts (2010) tankar om strukturerad och ostrukturerad intervju, då är min datainsamlingsmetod, kvalitativ intervju, strukturerad, eftersom jag som forskare har valt ut ett ämne redan i förväg. Men mina respondenter har inga färdiga svarsalternativ att välja mellan utan får svara fritt (se bilagorna 1 och 2). Även enligt Lantz (2007) är det intervjuaren i en strukturerad intervju som bestämmer sammanhanget och det är även det jag som forskare har gjort, eftersom jag har ett utvalt tema som jag är intresserad av. Egentligen skulle jag vilja anse att mitt val av datainsamlingsmetod, kvalitativ intervju med intervjuunderlag, är en blandning mellan det Trost (2010) beskriver som en strukturerad intervju och det som Lantz (2007) beskriver som en halvstrukturerad intervju eftersom jag har gett ramar åt min intervju med hjälp av färdigt formulerade frågor men har på samma gång gett utrymme för mina respondenter att svara fritt och ställa eventuella frågor efter intervjun. Även Kvale (1997) beskriver den halvstrukturerade intervjun som en överblick av de teman som ska behandlas under själva intervjutillfället.

Ovannämnda författare har i sina forskningsmetodiska verk definierat och beskrivit intervjumetoden på något olika sätt. I denna avhandling har jag naturligtvis utgått från dessa auktoriteter på området, men eftersom det är jag själv som har utfört intervjuerna har dessa med stor säkerhet också i viss mån fått en personlig prägel.

Alla intervjuer som jag utförde har jag spelat in med hjälp av en bandspelare (endast ljudupptagning). Detta val grundar sig på Bells (2011) syn om att det kan vara bra att dokumentera alla svar som respondenterna ger t.ex. med hjälp av en bandspelare för att inte missa något viktigt under själva intervjutillfället. Spelar man in en intervju innebär det att intervjuaren har möjlighet att ägna hela sin uppmärksamhet åt det som respondenten säger och måste därför inte koncentrera sig på att t.ex. anteckna något. Trost (2010) anser

att det är viktigt att ha en struktur vid intervjuer på grund av att man endast har en bestämd tid på sig att utföra en intervju. På grund av det ville jag som forskare få ut så mycket av intervjutillfället som möjligt och vara fullt medveten om allt som den intervjuade säger eller gör. Därför har jag valt både intervjuunderlag och bandpelare.

Forskningsansatsen i min undersökning har vissa fenomenografiska drag, eftersom svaren på mina forskningsfrågor grundar sig på "... beskrivningar av människors uppfattning av fenomen i omvärlden." (Uljens, 1989, s. 7), men den grundar sig även på människornas (elevernas) förväntningar på något. Människors olika uppfattningar är i fokus inom fenomenografi och olika analyser och tolkningar angående olika aspekter av ett fenomen är av stort intresse (Uljens, 1989). Enligt Marton och Booth, 2000, ska fenomenografin inte ses som en metod eller teori i sig utan den ska ses som ett sätt eller en ansats att för att kunna formulera, identifiera och hantera olika typer av forskningsfrågor. Fenomenografi uppmärksammar särskilt frågor som har att göra med förståelse och lärande i en pedagogisk miljö. (Marton & Booth, 2000, s. 146.) Fenomenografi kan även ses som en metodansats som är specifikt intresserad av att analysera data från enskilda individer och dessa data är oftast insamlade genom halvstrukturerade intervjuer, fenomenografi är därför passande för att analysera och beskriva olika människors tankar om olika fenomen i omvärlden (Fejes & Thornberg, 2009, s. 122).

### 3.3 Val av respondenter

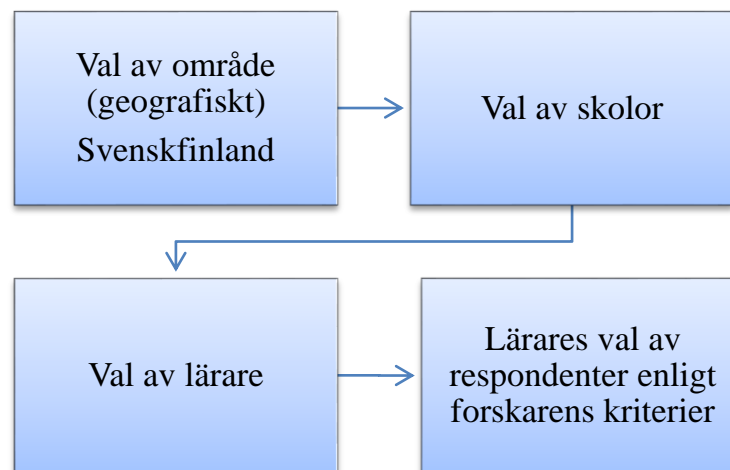
Konfidentialitet innebär att allt det som t.ex. respondenterna sagt inte förs vidare på ett sådant sätt som gör att andra kan lista ut vem som har sagt vad (Trost, 2010, s. 61). Jag utlovade konfidentialitet till de involverade skolorna och på grund av det nämns inget preciserat geografiskt område i avhandlingen. I majoriteten av den löpande texten har jag valt att använda olika former av *elev* i stället för *respondent*, eftersom jag anser att texten då blir mera personlig och lättläst. Därtill tror jag att alla eventuella läsare har lättare att förstå vad en *elev* innebär än en *respondent*, eftersom en respondent i någon annan undersökning kan vara en förälder eller en lärare.

I min avhandling har jag inte varit intresserad av att undersöka skillnader mellan ålder eller kön utan det som intresserar mig har varit elevernas förväntningar på och uppfattningar om övergången från årskurs 6 till årskurs 7. Lite tidigare forskning har gjorts i Svenskfinland angående mitt tema och på grund av det har jag valt att inte involvera lärarna utan endast elevernas förväntningar och uppfattningar. Som redan tidigare nämnts gjorde Christer Jonsson år 1978 en undersökning med titeln *Att börja på högstadiet: en jämförelse mellan vad man trodde och hur det blev*, men denna studie var gjord i Sverige. Sverige har ett annat skolsystem än i Finland och med tanke på att undersökningen var gjord för över 30 år sedan valde jag att inte dess mera ta med den i min avhandling. Men jag ville trots det nämna att det faktiskt har gjorts en tidigare forskning angående elevers tankar om hur de tror högstadiet blir och hur det faktiskt blev.

Jag valde att utföra min undersökning i Svenskfinland, eftersom jag själv är bosatt där och har gått den grundläggande utbildningen i finlandssvensk skola. Jag har valt att inte precisera området mer ingående på grund av konfidentialiteten som alla involverade parter blivit utlovade före undersökningen, vilket jag även anser gör att skolorna mer villigt ställer upp i en undersökning. Därför nämns det geografiska området endast som *Svenskfinland*. De tre involverade skolorna (en sammanhållen grundskola, *SKOLA A*, F–9 och en F–6 och en 7–9 skola, den åtskilda grundskolan, *SKOLA B*) kände jag till sedan tidigare och därför valde jag ut de skolorna att utföra mina undersökningar i.

Lantz (2007) nämner att den som intervjuar får reda på en persons egna uppfattningar eller upplevelser av ett visst fenomen och detta innebär att olika intervjupersoner som får samma intervjufrågor kan ge olika svar, som innebär att likadana intervjuer kan bli olika med olika personer. Eleverna blev utvalda genom att jag bad de involverade klasslärarna att välja ut fem elever var med kriterierna att eleverna ska gå i slutet av årskurs 6 och övergår inkommande läsår till årskurs 7 och dessutom skulle eleverna ha olika kunskaper i skolengelska för att möjliggöra en empiri med mer djup.

Eleverna deltog i två intervjuer. Den första ägde rum när de var i slutet av årskurs 6 och den andra utfördes när de var i början av årskurs 7. Jag har alltså använt mig av samma elever under hela forskningsprocessen, vilket innebär att de elever som jag intervjuade under årskurs 6 intervjuade jag på nytt under årskurs 7. Därför har varje elev en egen kod genom hela resultatredovisningen.



**Figur 2: De olika stegen i urvalsprocessen.**

Eleverna har blivit utlovade konfidentialitet, och därför är eleverna kodade med bokstaven *E* som står för *elev* och siffrorna 1–5 för att klargöra vilken elev som sagt vad (detta är inte av stor vikt utan är till för att underlätta själva analysen). Bokstaven *A* eller *B* står för vilken skola eleven kommer ifrån. För att tydliggöra vad detta innebär följer några exempel: *E1A* innebär *elev* nummer ett från *SKOLA A*, alltså den sammanhållna grundskolan, och *E4B* innebär *elev* nummer fyra från *SKOLA B*, alltså den åtskilda grundskolan. Viktigt att här till påpeka är att siffrorna på eleverna inte reflekterar något slag av rangordning utan ordningen på intervjuerna är slumpvis valda av mig, men jag har gett dem siffror som nämnts tidigare för att underlätta databearbetningen och eventuell citering.

Eleverna som ingick i min undersökning är barn (och eftersom det finns skillnader mellan att intervjua barn och vuxna, handlar nästa textstycke om vad som utmärker barn som intervjuobjekt eller som nämnts tidigare, respondenter). Enligt Förenta Nationernas (1989) konvention om barnens rättigheter räknas varje människa (i Finland) som ett barn om han/hon är under 18 år.

Enligt Trost (2010) finns det några aspekter som är typiska när man intervjuar barn. Det som är gemensamt för de flesta barn är att de har svårt att koncentrera sig och sitta stilla en längre stund. Under en intervju kan detta betyda att intervjun blir kortare men i stället kanske fler till antalet jämfört med om en vuxen skulle intervjuas (eftersom vuxna torde orka sitta stilla och koncentrera sig längre än vad barn orkar). När man intervjuar en vuxen talar de flesta gärna om sig själva men den som intervjuar ett barn måste ofta försöka se intervjusituationen ur barnens synvinkel. Det gäller således att man försöker motivera barn att prata om sig själva och att väcka intresse för själva intervjun. När barn intervjuas är det

väldigt viktigt att ställa konkreta och enkla frågor för att få fram fakta om t.ex. känslor eller åsikter. Barn kan oftast inte tänka lika abstrakt som en vuxen kan. Därtill är det mer utmanande för ett barn att föreställa sig hur något som redan hänt har varit eller hur något som kommer att hända ska vara. Kort och gott kräver intervjuer med barn att den som intervjuar gör allt mera konkret och enkelt samt att intervjuaren kan känna empati med barnet. (Trost, 2010.)

### **3.4 Undersökningens genomförande**

Efter att jag hade valt undersökningens område kontaktade jag respektive skolans rektorer genom att sända ut e-post (se bilaga 3) med information angående undersökningen. Rektorerna tog sedan kontakt med mig och meddelade att de hade vidarebefordrat mitt e-postmeddelande till lärare som eventuellt kunde vara intresserade. Efter några dagar blev jag genom e-post kontaktad av de lärare som var intresserade och jag sände ytterligare en e-post med information (se bilaga 4) och ett brev (se bilaga 5) som de involverade lärarna sände ut åt de utvalda eleverna så att de kunde ge det till samtliga vårdnadshavare. De involverade lärarna och jag kom överens om en dag, som intervjun skulle ske på, någon vecka efter att breven skickats ut. Lärarna skulle meddela mig när de hade fått in lappar med godkännande från minst fem elever så att jag säkert skulle ha det antal som jag behövde när jag väl skulle besöka skolorna. Jag genomförde intervjuerna i respektive skolor på olika dagar under maj månad år 2013.

På intervjudagarna anlände jag litet tidigare till respektive skola för att hitta den involverade läraren och för att ta emot lapparna med vårdnadshavarnas godkännande samt för att hitta ett lugnt och privat utrymme där intervjuerna kunde genomföras ostört. I tur och ordning blev eleverna skickade till rummet där intervjun skulle genomföras. Intervjuerna räckte cirka 15 minuter per elev. Sedan transkriberade jag materialet för att få en tydligare och mer konkret översikt över elevernas svar och för att lättare kunna analysera materialet. Efter att jag hade analyserat materialet och påbörjat kategoriseringen gjorde jag den andra intervjumanualen (se bilaga 2) till den uppföljande intervjun som

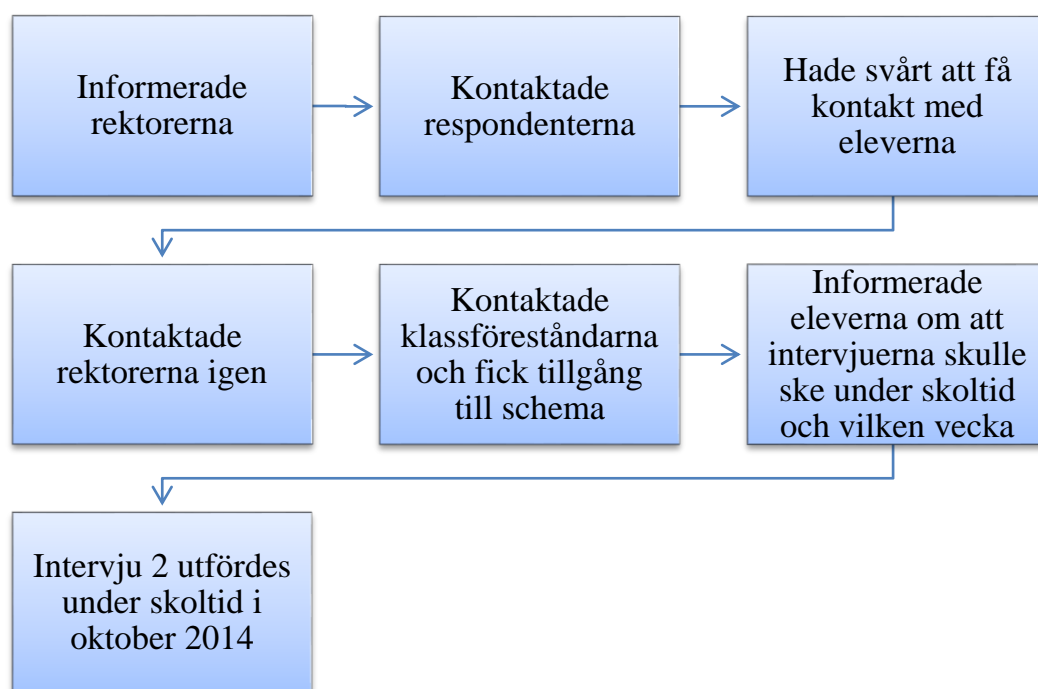


skulle ske under oktober månad när de dåvarande sjätteklassarna hade gått några månader i årskurs 7.



**Figur 3. Händelseförloppet inför den första intervjun i de båda grundskolorna.**

Inför den andra intervjun kontaktade jag rektorerna i respektive skolor (årskurserna 7–9) endast för att medvetandegöra dem om att elever från deras skola är med i en avhandling. Den ursprungliga planen var att kontakta eleverna utanför skolan och genomföra den andra delen av intervjun utanför skoltid. Efter att jag hade fått kontakt med några elever och genomfört två intervjuer stötte jag på utmaningar. Eleverna glömde att vi skulle träffas trots upprepade påminnelser så jag beslutade att kontakta rektorerna på nytt och genomföra intervjuerna under skoltid. Jag kontaktade eleverna per SMS för att informera dem om att intervjuerna närmade sig och att de skulle ske under skoltid samt att jag behövde veta vilken av klasserna eleverna gick i för att kunna informera rektorerna vilka scheman jag skulle behöva. När jag sedan kontaktade rektorerna och berättade om situationen så bad jag om årskurs sju's scheman. När jag fått grönt ljus och information om vilka klassföreståndarna var, i stället för scheman, så kontaktade jag klassföreståndarna för respektive klass och föreslog datum när jag skulle komma till skolorna. Med hjälp av klassföreståndarna, som gav mig sina klassers scheman, kom vi överens om en dag och tid för den andra intervjun. Den andra delen av intervjun skedde på olika dagar för de olika skolorna och under skoltid och själva intervjuerna gick till som på samma sätt som den första intervjun. Efter att jag fått in alla intervjuer transkriberade jag dem för att underlätta analys och kategorisering av intervjumaterialet.



**Figur 4. Händelseförloppet inför den andra intervjun i de båda grundskolorna.**

### 3.5 Databearbetning och analys

Enligt Davidsson och Patel (2003) ger kvalitativa bearbetningsmetoder mera rum för forskaren själv att välja en egen särskild metod av databearbetning, medan kvantitativa bearbetningsmetoder är mer strukturerade och ger mindre utrymme för forskarens egen utformning. Davidsson och Patel, 2003, nämner även att det oftast är forskaren själv som bäst kan utforma en egen kvalitativ metod eftersom han/hon bäst känner till sin egen forskning. Trost (2010) påpekar att det inte finns några gemensamma spelregler för kvalitativa bearbetningsmetoder utan, i enlighet med Davidsson och Patels (2003) åsikter, är det den enskilde forskarens tolkningar som är av största betydelse. För att få den information som behövs måste man utveckla en så bra metod som möjligt för att få ut så mycket användbar data som möjligt ur en intervju (Trost, 2010).

I min undersökning har jag använt mig av kvalitativ databearbetning och analys. I mitt fall innebär detta att jag har arbetat med texter. Med texter menas de utskrivna intervjuerna.

Analysen av datamaterialet baser sig på de forskningsfrågor som ställts, varefter jag som forskare kategoriserar materialet. Som nämnts tidigare är forskarens egna tolkningar i fokus i en kvalitativ databearbetning och eftersom det är jag som har den djupaste insikten i min forskning är kategoriseringen gjord av mig. Kategoriseringen har gjorts utgående från gemensamma aspekter i elevuttalandena. Bearbetningen och analysen har blivit influerad av mina egna tolkningar av resultaten (Davidsson & Patel, 2003). I resultatredovisningen har jag tagit med många citat eftersom jag endast hade tio elever som respondenter och för att höja trovärdigheten.

### **3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik**

Trost (2010) anser att det är svårt att tala om tillförlitlighet och trovärdighet i kvalitativa intervjuer eftersom det inte kan anses finnas endast ett rätt eller fel svar och dessutom kan det som eventuellt kan tolkas som fel ändå vara av vikt i själva analysen. Trots det ovan sagda anser jag ändå att en forskare borde kunna motivera varför ens egen forskning är tillförlitlig, vare sig den är kvantitativ eller kvalitativ. För att ytterligare höja tillförlitligheten har jag på ett grundligt sätt beskrivit urvalsprocessen i en tydlig figur 2 (se s. 26) och även utförligt förklarat hur jag genomfört undersökningen (se kap. 3.4). Händelseförloppet inför intervjuerna är även konkretiserade i figur 3 (se s. 28) och figur 4 (se s. 29).

Jag har spelat in mina intervjuer med en bandspelare för att höja tillförlitligheten och att spela in alla intervjuer på ett band gjorde jag för att inte missa något viktigt under själva intervjusituationen och för att i lugn och ro kunna transkribera dem. På grund av att jag grundligt har kunnat analysera det utskrivna materialet under en tillräckligt lång tid anser jag att även den omständigheten höjer tillförlitligheten. Med andra ord är resultaten inte något som jag snabbt och oreflekterat slängt ihop, utan något som jag efter ihärdigt arbete och med eftertänksamhet kommit fram till.

För att höja trovärdigheten i min avhandling har jag valt att ta med citat i resultatredovisningen. Jag har valt att ta med ett rätt stort antal citat, eftersom jag endast har tio elever som respondenter och citaten är utvalda av mig för att ge belägg för att jag

gjort kategoriseringen utifrån elevuttalandena. Enligt Uljens (1989, s. 52) kommer trovärdigheten i fokus när man ska undersöka hur bra man lyckats t.ex. med att mäta något som det var avsikten att mäta redan från början. Därför har jag analyserat resultaten med grund i forskningsfrågorna och efterhand tillsatt citat från elevuttalandena. Hela forskningsprocessen borde förankras i en känsla av god trovärdighet, och det har jag i min avhandling strävat till genom att inte låta mina tidigare åsikter eller mina förutfattade meningar om mitt forskningsobjekt genomsyra resultatredovisningen och inte heller intervjuerna (Davidsson & Patel, 2003).

I all forskning borde etiska frågor vara i fokus, särskilt i intervjuer är detta viktigt eftersom en massa positiva och negativa känslor kan väckas hos den intervjuade (Trost, 2010). När den första kontakten sker mellan intervjuaren och respondenten är det viktigt att upplysa om att intervjun och det behandlade kommer att betraktas som konfidentiellt. Konfidentialitet "... innebär att ingen utomstående någonsin kommer att kunna få ta del av något på sådant sätt att den enskilde kan röjas eller igenkännas." (Trost, 2010, s. 61). En annan syn på konfidentialitet är att den ska ses som ett löfte om att den som intervjuas inte kan identifieras på något sätt och kan inte heller beskrivas på ett sådant sätt som avslöjar vem som intervjuats, medan anonymitet innebär att inte ens forskaren själv vet vilka respondenter som har svarat vad (Sapsford & Abbott, 1996).

När jag tog kontakt med rektorerna i de involverade skolorna gjorde jag redan från början klart för dem att jag kommer att nämna skolorna endast som skolor i *Svenskfinland* för att ingen ska kunna lista ut vilka skolor det handlar om. Även till resten av kontakterna (läraren, vårdnadshavarna och eleverna) klargjorde jag likaså från början att allt kommer att behandlas konfidentiellt genom att skolorna nämns endast som skolor i *Svenskfinland* och inspelningen och materialet samt bearbetningen av det tar endast jag del av. För att garantera elevernas konfidentialitet är de därtill kodade med endast ordet *elev* i resultatredovisningen. Bell (2011) påpekar att det är viktigt att forskaren och de som undersöks har samma uppfattning om vad olika ord betyder därför skrev jag ut i informationsbrevet (se bilaga 5) vad konfidentialitet betyder och informerade eleverna om det innan intervjun började.

Enligt Bell (2011) är det av rent forskningsetiska skäl viktigt att informera respondenten om varför intervjun spelas in, vad som ska göras med den, vem som kommer att lyssna på den och hur länge den kommer att sparas samt om det finns frågor innan intervjun börjar. Även

efter intervjun är det viktigt att på något sätt avsluta intervjun med att t.ex. fråga den intervjuade ifall det finns fler frågor eller om något blev oklart under intervjun. Sådana frågor eller diskussioner kan förekomma efter att man har tryckt av bandspelaren. (Bell, 2011). Därför förklarade jag noggrant för varje elev om varför jag skulle spela in intervjuerna och vad som skulle hända med dem. På frågan varför berättade jag att jag får tid att skriva ut dem i lugn och ro och på frågan vad som skulle hända med dem berättade jag att det är endast jag som har tillgång till dem och att jag raderar intervjuerna så snart de är nerskrivna. Jag var även noga med att informera eleverna efter den första intervjun att dessa intervjuer inte påverkar dem på något sätt och att jag kontakter dem senare på hösten. Efter den andra intervjun var jag noga med att förklara att jag efter detta inte mera kontakter dem utan att insamlandet av data var slutfört och att de inte behöver tänka på några konsekvenser.

Eftersom mina respondenter hade blivit utlovade konfidentialitet var jag noga med att förklara för vårdnadshavarna samt eleverna själva om varför jag ville ha deras namn och nummer efter den första intervjun och att informationen skulle slängas efter den andra intervjun. Namn och nummer ville jag ta upp på grund av att jag ursprungligen hade planerat att kontakta eleverna utanför skoltid inför den andra intervjun. (Tyvärr blev ju så inte fallet eftersom jag stötte på svårigheter att få kontakt med respondenterna utanför skolan trots namn och nummer så jag beslöt att kontakta skolorna och utföra intervjuerna under skoltid.)

I resultatredovisningen har jag tydligt markerat citaten av elevuttalanden för att inte riskera att bli utpekad för något sorts plagiat.

## 4 Resultatredovisning

*Nedan presenteras information om hur resultatredovisningen är uppbyggd samt en repetition om vad olika förkortningar eller uttryck/termer innebär, för att ge en tydligare bild av hur resultatredovisningen ska tolkas. Efter det kommer själva resultatredovisningen och varje forskningsfråga presenteras separat.*

---

Resultatredovisningen nedan grundar sig på de tre forskningsfrågor som formulerats i början av kapitel tre. Forskningsfrågorna besvaras i tur och ordning med hjälp av de intervjudata som insamlats utgående från de tio elever som intervjuats. Forskningsfrågorna behandlar elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången mellan årskurs 6 och 7, både allmänt taget och i relation till skolengelska. Hälften av eleverna hade gått i ”sammanhållen” grundskola, det vill säga där eleverna i årskurs 6 (F–6) och årskurs 7 (7–9) var lokaliserade i samma större skolkomplex (SKOLA A). Den andra hälften av eleverna hade gått i årskurs 6 i en skola som var lokaliserad åtskild från skolan med eleverna i årskurs 7 (SKOLA B). Samtliga elever intervjuades två gånger, första gången i slutet av årskurs sex, andra gången i början av årskurs sju. Eleverna är kodade med bokstaven *E* och siffran efter *E* t.ex. *E4*, som inte är av betydelse för resultaten, men har skrivits ut den för att underlätta för min egen analys när citat har använts. Citaten i resultatredovisningen är omformulerade från talspråk till skriftspråk, alltså till standardsvenska. Detta grundar sig i tanken som finns i grunderna för riktlinjerna för läroplanen 2016, att det är viktigt med språkliga modeller i vilket ämne det än handlar om (se s. 17).

Svar på den första forskningsfrågan redovisas i kapitel 4.1, *Elevers förväntningar, i årskurs 6, på övergången till årskurs 7*. Svaren på den andra forskningsfrågan finns redovisade i kapitel 4.2, *Elevers uppfattningar av hur övergången mellan årskurserna upplevdes i årskurs 7*. Forskningsfråga tre är grunden till kapitel 4.3, *Likheter och*

*skillnader mellan elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången mellan årskurserna.*

## **4.1. Elevers förväntningar, i årskurs 6, på övergången till årskurs 7**

I detta kapitel redovisas resultaten från den första intervjun (se bilaga 1) som utfördes när eleverna gick i slutet av årskurs 6. Kapitel 4.1.1 presenterar resultaten angående elevernas förväntningar på övergången överlag till årskurs 7 och kapitel 4.1.2 presenterar resultaten angående elevernas förväntningar på skolengelska i årskurs 7. I kapitel 4.2.3 presenteras resultaten angående elevernas förväntningar om vad de anser kommer att bli den största skillnaden mellan skolengelskan på årskurs 6 och årskurs 7.

### **4.1.1 Elevernas förväntningar på övergången överlag**

När eleverna blev tillfrågade om vilka förväntningar de hade på övergången överlag svarade en stor del av eleverna att de var positivt inställda till att börja årskurs 7 och endast ett fåtal elever var aningen osäkert inställda på hur det skulle bli. Sammanlagda antalet kategorier om förväntningarna på övergången överlag var fyra till antalet.

#### **1. Det blir nog bra**

En stor del av eleverna har positiva förväntningar trots att svaren är olika formulerade så är undertonen densamma. En del elever svarar även med ordet ”känns” vilket kan tolkas som att övergången överlag påverkar dem känslomässigt:

E2A: ”Känns nog bra.”

E4B: ”Det känns nog bra för att den är som ny.”

En av eleverna uttrycker tydligt och utan tvekan att hans/hennes förväntningar på övergången överlag till årskurs 7 är positiva:

E3B: ”Jättebra känns det, jag längtar jättemycket till sjuan.”

En annan av eleverna kommenterar klasskompisarna i årskurs 7 och verkar utifrån det avgöra att övergången till årskurs 7 kommer att gå bra:

E5B: ”Nå bra. Jag har kompisar där redan som går i samma skola.”

## **2. Det är spännande**

En del av elevuttalanden innehåller ord som t.ex. ”Hm...”, vilket kan tolkas som att eleven tänker efter lite extra innan han/hon ger ett svar. Detta kan även tolkas som att eleven ifråga inte hade tänkt så mycket på saken tidigare.

E1A: ”Hm... lite spännande och inte vet jag.”

E5A: ”Hm... Roligt o kanske lite pirrigt.”

Några av eleverna nämner att övergången överlag känns spännande på grund av att man inte riktigt vet vem som kommer att bli deras nya klasskompisar. Två elever funderar alltså över klasskompissituationen.

E1B: ”Roligt och lite spännande för man vet inte vem man ska gå i samma klass med.”

E2B: ”Det känns spännande att få veta och få nya kompisar.”

De två sista kategorierna i elevernas förväntningar på övergången överlag till årskurs sju kan tolkas som att eleverna är aningen osäkra på vad som komma ska, eftersom en elev anser att det kommer att bli svårt.

## **3. Det blir nog svårt**

E3A: ”Nå jag tror att det blir jättesvårt i skolan kanske. Ja, att det blir svårt.”

Den sista kategorin kan tolkas som relativt intetsägende, eftersom eleven nämner att de byter byggnad och att de inte brukar vara där så mycket men några andra omständigheter nämner han/hon inte:



#### **4. Neutral**

E4A: ”Nå, vi flyttar ju som byggnad [...] några gånger har jag varit där men inte som faktiskt varit där.”

#### **4.1.2 Elevernas förväntningar på skolengelskan**

I detta kapitel presenteras resultaten av elevernas uttalanden angående förväntningarna på skolengelskan på årskurs 7. Också denna intervju utfördes när eleverna gick i slutet av årskurs 6 och hör till den första intervjun (se bilaga 1).

Endast två kategorier tolkade jag fram angående elevernas förväntningar på skolengelskan. Majoriteten av elevernas förväntningar innehöll tankar om att skolengelskan kommer att bli svårare på årskurs 7.

##### **1. Det kommer att bli svårare.**

Många elevuttalanden innehåller någon form av ordet ”svår” men själva uttalandena skiljer sig aningen från varandra. Ett av elevuttalandena kan tolkas som att eleven i fråga tänkte mer detaljerat på exakt vad det är som han/hon förväntar sig att kommer att bli svårare på årskurs 7:

E1A: ”Nå svårare ord och sådant.”

En del av eleverna verkar nästen lite osäkra på hur skolengelskan ska bli eftersom de använder ord som ”nog” och ”kanske”. Detta kan tolkas som att han/hon inte har funderat närmare på saken men kom under den första intervjun fram till att skolengelskan säkert kommer att bli svårare på årskurs 7 än vad den är i årskurs 6.

E2A: ”Kanske lite svårare än det här året”.

E5A: ”Nå den blir nog lite svårare.”

E1B: ”Det kommer nog bli lite svårare än nu.”

En del av eleverna verkar relativt säkra på vad han/hon anser om skolengelskan på årskurs 7, eftersom han/hon svarar utan att tveka:

E4B: ”Jag tror att det kommer att bli mycket svårare i sjuan.”

E4A: ”Svårare.”

## **2. Osäkra svar**

En del av eleverna kan tolkas att verka vara lite osäkra på sina förväntningar på skolengelskan på årskurs 7, eftersom elevuttalandena kan tolkas som att han/hon inte hade funderat på det och kanske inte heller ville/orkade/hade lust att svara närmare på frågan:

E5B: ”Inte har jag riktigt funderat på det.

Ett av elevuttalandena som hör till denna kategori kan tolkas som att han/hon anser att det nog kommer att bli roligt men sedan skiner osäkerheten igenom:.

E3B: Nå det blir säkert roligt eller jag vet inte riktigt.”

### **4.1.3 Elevernas förväntningar på den största skillnaden mellan årskursernas skolengelska**

Under den första intervjun (se bilaga 1) blev eleverna tillfrågade om vad de tror kommer att bli den största skillnaden mellan skolengelskan på årskurs 6 och skolengelskan på årskurs 7 och detta blev de tillfrågade när de gick i slutet på årskurs 6. Resultaten indelades i fyra olika kategorier angående vad eleverna tror blir den största skillnaden mellan skolengelskan i de olika årskurserna.

#### **1. Största skillnaden är bytet av lärare**

I grundskolan i Finland är det oftast en klasslärare som undervisar i skolengelska i årskurserna F–6 och i årskurserna 7–9 är det oftast en ämneslärare som undervisar i läroämnet i fråga (se kap.2). En del av eleverna nämner att den största skillnaden mellan skolengelskan i årskurs 6 och årskurs 7 kommer att bli att de byter lärare:

E5A: ”Största blir väl nog att vi byter lärare.”

Ett av elevuttalandena innehåller en paus mitt i uttalandet, vilket kan tolkas som att eleven är aningen osäker på vad som kommer att skilja skolengelskan åt mellan de olika årskurserna men sedan kommer en förhoppning om en god ny lärare i skolengelska:

E4B: ”Vet inte riktigt... hoppas bara att det är en bra lärare och inte någon sådan där jättesträng.”

## **2. Största skillnaden blir att skolengelskan blir svårare**

En del av eleverna anser utan att tveka att skillnaden som kommer att märkas tydligast är att skolengelskan kommer att bli svårare i årskurs 7 och en nämner även att det kommer att bli mycket svårare.

E4A: ”Blir svårare.”

E1A: ”Det kommer att vara mycket svårare.”

En av eleverna beaktar kunskapen de fått i årskurs 6 och en annan elev nämner exakt vad han/hon tror kommer att bli svårare. Dessa elevuttalanden kan även tolkas som att det bland eleverna trots att de beskriver mera detaljerat ändå finns en osäkerhet vad de största svårigheterna består i, eftersom i elevuttalandena hittas ord som ”kanske”:

E3B: ”Nå man kan ju redan engelska när man börjar i sjuan så det kanske blir mer svårare på det sättet.”

E5B: ”Ääh... nå kanske lite svårare ord och sådant.”

## **3. Största skillnaden blir mera av någonting**

En del av eleverna nämner att de tror att den största skillnaden mellan skolengelskan på årskurs 6 och årskurs 7 kommer att vara att någonting ökar inom skolengelskan och eleverna preciserar även vad som kommer att öka:

E1B: ”Mera läxor.”

Två av elevuttalanden som hör till denna kategori innehåller ord som ”säkert” och ”väl”, vilket kan tolkas som att dessa elever kände sig aningen osäkra på vad inom skolengelskan som skulle öka men känner sig trots allt så pass säkra på sin sak att de nämner vad som kommer att öka:

E2B: ”Säkert mera grammatik.”

E2A: ”Vi börjar väl skriva lite mera och sådant.”

#### **4. Största skillnaden blir att förklara nya saker**

Endast en elev nämner om att största skillnaden blir att de måste förklara olika nya saker och detta kan tolkas som att han/hon anser att det kommer att innebära utmaningar och svårigheter:

E3A: ”Nå säkert att vi måste kunna förklara bra saker och det är jättesvårt.”

## **4.2 Elevers uppfattningar av hur övergången mellan årskurserna upplevdes i årskurs 7**

I detta kapitel redovisas resultaten från den andra intervjun (se bilaga 2) som utfördes när eleverna gick i början av årskurs 7. I kapitel 4.2.1 presenteras elevernas uppfattningar om hur övergången från årskurs 6 till 7 överlag upplevts och i kapitel 4.2.2 presenteras elevernas uppfattningar om hur skolengelskan blev på årskurs 7. I kapitel 4.2.3 presenteras elevernas uppfattningar om skolengelskan blev så som de tänkte sig när de gick på årskurs 6.

### **4.2.1 Elevernas uppfattningar i årskurs 7 av övergången överlag**

I detta kapitel redovisas resultaten angående elevernas uppfattningar på årskurs 7 om hur övergången från årskurs 6 till årskurs 7 överlag upplevdes. Två kategorier kunde hittas i elevuttalandena och i den ena kategorin beskrivs att övergången överlag blev lättare än vad de trodde i årskurs 6 och i den andra kategorin ansåg att övergången överlag blev svårare än förväntat.

#### **1. Övergången överlag blev lättare**

En del av eleverna svarar utan att tveka om övergången överlag blev lättare eller svårare än förväntat:

E1A: ”Nå ja trodde det skulle vara mycket svårare.”

E4B: ”Alltså jag trodde det skulle vara mycket svårare.”

En del av eleverna kan tolkas som att de måste tänka till en stund innan de svarar att det blivit lättare än de trodde på årskurs 6, eftersom det finns pauser i elevuttalandena. Sådana pauser skulle inte kunna tas i beaktande i kvantitativa enkäter. Dessa pauser kan tolkas som att eleverna fick tänka till lite extra och att svaret kanske inte är så självklart:

E2A: ”Hm... lättare.”

E3A: ”Mmm... lättare.”

Tolkningen av ett elevuttalande är att eleven verkar aningen mer osäker än de andra på sitt svar, eftersom det först dröjer ett tag innan svaret kommer och sedan använder sig eleven av ordet ”kanske”, vilket ger svaret ett aningen osäkert intryck:

E5A: ”Hm... kanske det har blivit lättare.”

En del elever nämner att det blivit lättare än vad de först trodde men syftar sedan på själva utrymmena i den nya skolan eller byggnaden, vilket kan tolkas som att de hade varit osäkra på om de skulle hitta till alla nya klassrum eller inte:

E2B: ”Mycket lättare. För jag trodde att det skulle vara jättesvårt att hitta till alla rum och så men nu minns jag dem till och med läse ordningen (schemat) utantill.

E5B: ”Äh... lättare nog. Nå jag tänkte att det skulle ta jättelänge innan jag hittade till olika klasser och då när vi har längre timmar men det känns inte alls något långt.

## **2. Övergången överlag blev svårare**

Den del av eleverna som anser att övergången överlag blivit svårare än vad de förväntade sig under årskurs 6, nämnde disciplinära orsaker till att det blivit svårare. Det kan tolkas som att eleverna inte nämnvärt tänkt på att årskurs 7 kan ha annorlunda regler eller traditioner än vad som finns på årskurs 6:

E1B: ”Lite svårare... man har som större krav på sig och man får lättare kvarsittning.”

E3B: ”Ähm... svårare, eller bedömningen är mycket svårare och man får mycket mer anmärkningar.”

#### **4.2.2 Elevers uppfattningar av skolengelskan i årskurs 7**

Nedan presenteras de fyra kategorier som framtolkats ur elevuttalandena i den andra intervjun (se bilaga 2) angående om elevernas uppfattningar om hur skolengelskan blev i årskurs 7.

##### **1. Skolengelskan blev lättare**

Majoriteten av elevuttalandena visar att eleverna anser att skolengelskan blev lättare i årskurs 7 än vad de hade förväntat sig under årskurs 6. Nedanstående svar kommer utan betänketid av eleverna:

E5A: ”Lättare än vad jag trodde.”

E4B: ”Det har nog blivit lättare än jag trodde.”

Några av eleverna tolkas vara aningen osäkra på om skolengelskan blev lättare eller svårare, eftersom svaret kommer efter en lite längre betänketid och dessutom använder sig en elev av både ordet ”svårare” och ”lättare”. Det andra elevuttalandet verkar inte ta ställning till vare sig om det blev lättare eller svårare:

E4A: ”Lättare, eller lite svårare kanske. Inte är det så paha.”

E5B: ”Hm... nå inte har det nu blivit svårare tycker jag.”

##### **2. Skolengelskan har samma nivå som på sexan**

Enligt två av eleverna är nivån på skolengelskan i årskurs 7 ungefär samma som på årskurs 6:

E2A: ”Nå det har nu varit ganska samma som på sexan.”

En av dessa två elever kan tolkas vara mer osäker än den andra och använder sig därför av ordet ”kanske”:

E2B: ”Kanske samma som på sexan.”

### **3. Skolengelskan blev svårare**

Det är en minoritet av elevuttalandena som anser att skolengelskan blivit svårare i årskurs 7 än vad de första trodde i årskurs 6. Dessa elevuttalanden kan tolkas som att de första elevuttalande visar eftertänksamhet på grund av pausen innan svaret kommer och i det andra citatet använder sig eleven av ordet ”lite”:

E1A: ”Mmm... lite svårare.”

E3A: ”Lite svårare men inte något mycket.”

### **4. Skolengelskan blev varken lättare eller svårare**

En av eleverna anser att skolengelskan inte har blivit lättare men inte heller svårare än han/hon förväntade sig på årskurs 6 utan håller sig neutral inför frågan:

E1B: ”Inte har det väl blivit för lätt men inte heller för svårt.”

#### **4.2.3 Elevernas uppfattningar i årskurs 7 av den största skillnaden mellan årskursernas skolengelska**

Under den första intervjun (se bilaga 1), medan eleverna gick i årskurs 6, blev de tillfrågade om vad de *förväntar* sig kommer att bli den största skillnaden mellan skolengelskan i årskurs 6 och skolengelskan i årskurs 7. Under den andra intervjun blev de inte direkt tillfrågade om sina *uppfattningar* om den största skillnaden mellan årskursernas skolengelska utan i stället blev de tillfrågade om deras individuella förväntningar stämde överens med deras uppfattningar om hur skolengelskan egentligen blev på årskurs 7 (se bilaga 2 fråga 5a). På grund av att samma fråga inte ställdes i intervju ett och två angående den största skillnaden mellan årskursernas skolengelska skiljer sig kapitel 4.1.3. och 4.2.3 ifrån varandra, de går alltså inte i samma mönster som de andra kapitlen. Resultaten i detta kapitel är kategoriserade enligt vad eleverna blev tillfrågade och vad de svarade under den andra intervjun och fråga 5a (se bilaga 2).

# **1. Elever som förväntade sig att skolengelskan i årskurs 7 skulle innehålla svårare saker än på årskurs 6**

En del elever förväntade sig i slutet av sexan att största skillnaderna mellan skolengelskan på årskurs 6 och 7 skulle bli fler och att svårare ord tas med i undervisningen. Några elever kommenterade även proven i engelska som de förväntade skulle bli svårare. Nedan är de elever citerade som trodde detta:

E4B: ”De här senaste orden har varit precis likadana som på sexan.”

E5B: ”Jag hade tänkt att det skulle bli svårare men inte är det så mycket svårare inte.”

Två av de tio eleverna nämner i sina uttalanden att skolengelskan på årskurs 7 har varit relativt lätt och kan eventuellt också reflektera en viss besvikelse och en något uttråkande stämning:

E3B: ”Nej, inte riktigt, jag trodde att det skulle bli mycket svårare. Nu tycker jag att engelskan här är jättelätt och jag har inte lärt mig nästan något nytt...”

E2B: ”Det har ju varit bara repetition nu de här första månaderna så det har varit ganska tråkigt. Jag tycker att det är samma saker som på lågstadiet.”

En av eleverna förväntade sig i årskurs 6 att största skillnaden skulle vara att skolengelskan blir svårare men omnämnde sedan i årskurs 7 även sin åsikt om orsaken varför det blivit svårare ord:

E1A: ”Det har blivit mycket mer sådana ord som man inte kunde förr, på lågstadiet på sexan så kunde man mycket från förr så nu är det ganska mycket nya ord.”

En annan elev förväntade sig på sexan att skillnaden skulle vara svårare prov men svarade sedan på årskurs 7 så här:

E2A: ”För jag trodde det skulle vara jättesvår engelska prov och så där men vi har redan haft ett engelska prov och det var inte så många sidor och det var ganska lätt.”



## **2. Elever som förväntade sig att skolengelskan i årskurs 7 skulle innebära mer läxor och fonetiska tecken**

E1B: ”Lite svårare har det blivit men det är ganska samma lika läxor som på lågstadiet, ord, några uppgifter och sådant.”

En elev förväntade sig på årskurs 6 att skolengelskan på årskurs 7 skulle innebära att de börjar använda sig av olika fonetiska tecken och nämner, precis som elev 2B, att det har varit mycket repetition :

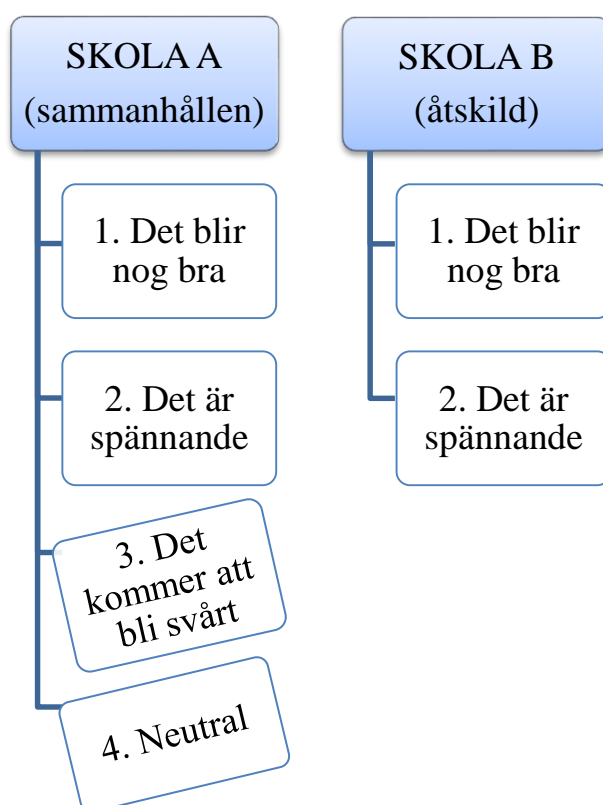
E5A: ”Ja det ja men det har inte kommit nå sådant ännu (fonetiska tecken). Och det har jag märkt nu här på sjuan att i varje ämne så har vi tagit repetition till allting annat. ”

## **4.3 Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på och uppfattningar av övergången mellan årskurserna**

Grunden till resultatredovisningen i kapitel 4.3 (och 4.4) är forskningsfråga tre: *Vilka likheter eller skillnader finns det i elevernas förväntningar och uppfattningar beroende på om de går i en sammanhållen grundskola eller i en åtskild grundskola?* Resultaten som står till grund för denna forskningsfråga är fokuserade på likheter och skillnader mellan elevuttalandena i den sammanhållna (SKOLA A) och den åtskilda grundskolan (SKOLA B). Resultatredovisningen är på grund att detta upplagt i diagramform så att elevuttalandena kan jämföras mellan de båda skolorna (som figurer). Data för kapitel 4.3 samt 4.3.1, 4.3.2 och 4.3.3 är insamlat från det första intervjutillfället (se bilaga 1) alltså när eleverna gick på årskurs 6 och gäller elevernas förväntningar på övergången till årskurs 7. I kapitlet 4.4 samt 4.4.1, 4.4.2 och 4.4.3 redovisas samma elevers uppfattningar och erfarenheter av övergången till årskurs 7 och dessa data är insamlat från det andra intervjutillfället (se bilaga 2) när eleverna hade gått cirka tre månader i årskurs 7. Förväntningarna ( i kapitel 4.3) gällde dels övergången överlag (eller generellt) men också i relation till skolengelskan och detsamma gäller elevernas uppfattningar (i kapitel 4.4) av hur det sedan faktiskt blev i årskurs 7.

### 4.3.1 Likheter och skillnader mellan förväntningarna på övergången överlag

Figur 5 nedan uppvisar åtminstone ytligt sett märkbara likheter mellan SKOLA A och B. Eleverna i vardera skolan hade övervägande positiva förväntningar inför övergången till årskurs 7 (kategorierna **1. Det blir nog bra**, **2. Det är spännande** återfinns i båda skolorna).



Figur 5. Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på övergången överlag.

I SKOLA A finns det emellertid en elev som upplever att övergången blir svår (E3A: "Nå jag tror att det blir jättesvårt i skolan kanske. Ja, det blir svårt.") medan en annan elev i samma skola uttalar sig ganska neutralt (E4A: "Nå vi flyttar ju som byggnad... några gånger har jag varit där men inte som faktiskt varit där."). En närmare granskning av kategori **1. Det blir nog bra** visar på skillnader mellan skolorna. I SKOLA A är det endast en elev som noterats för kategori 1 (E2A: "Det känns nog bra.") medan tre elever från SKOLA B kan placeras i denna kategori (E4B: "Det känns nog bra för den är som ny.", E3B: "Jättebra känns det, jag längtar jättemycket till sjuan.", E5B: "Nå, bra. Jag har kompisar där redan som gått i samma skola."). En del elever har påverkats av övergången

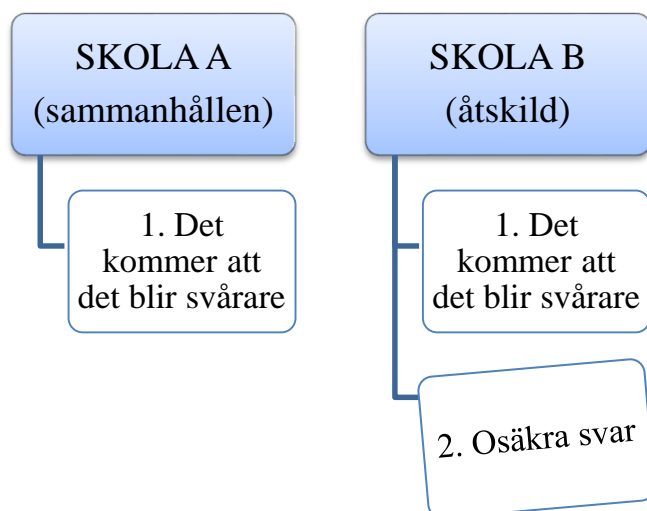
känslomässigt, speciellt eleverna i den åtskilda grundskolan (B), vilket indikeras av användningen av ordet ”känns” i svaren.

I den andra kategorin **2. Det är spännande** kan även vissa skillnader mellan SKOLA A och B observeras. De två elever, som tillhörde denna kategori från SKOLA A, inledde båda svaren med en paus och ett ”Hm...”, vilket kan tolkas som en viss tveksamhet (E1A: ”Hm... lite spännande och inte vet jag.”), medan eleverna tillhörande samma kategori från SKOLA B var mindre tveksamma och spänningen var riktad mot, i vartdera fallet, en ny situation med nya klasskompisar (E1B: ”Roligt och lite spännande för man vet inte vem man ska gå i samma klass med.”, E2B: ”Det känns spännande att få veta och få nya kompisar.”). Ingen elev från SKOLA A, den sammanhållna grundskolan, nämnde något om klasskompissituationen.

En ytligt märkbar skillnad mellan skolorna framkommer i kategori **3. Det kommer att bli svårt**, eftersom endast en elev, från den sammanhållna grundskolan (A), anser att övergången överlag kommer att bli svår. Ingen av eleverna från den åtskilda grundskolan (B) anser att övergången överlag blir svår.

#### **4.3.2 Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på skolengelskan**

Figur 6 på nästa sida visar tydliga likheter mellan den sammanhållna (A) och åtskilda (B) grundskolan angående vilka förväntningar eleverna har på skolengelskan i årskurs 7.

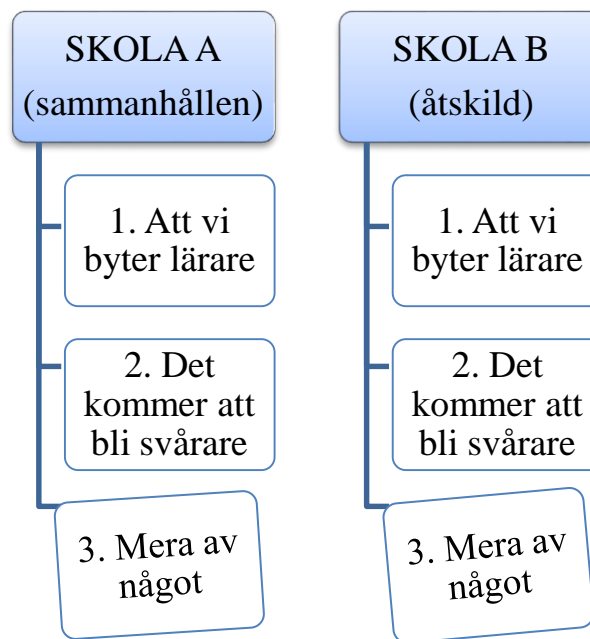


Figur 6. Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på skolengelskan.

Elevuttalandena noterades för kategori **1. Det kommer att bli svårare** både i SKOLA A och B. En viss skillnad kunde ändå framtolkas. Alla elever i den sammanhållna grundskolan förväntade sig att skolengelskan blir svårare i årskurs 7 och en av eleverna specificerar dessutom på vilket sätt engelskan förväntas bli svårare (E1A: "Nå svårare ord och sådant.", E3A: "Nå det blir också jättesvårt." E4A: "Nå den blir nog lite svårare."). I SKOLA B, den åtskilda grundskolan, hade bara en elev nämnt förväntningar på att skolengelskan blir svårare, men trots allt inte lika tveklöst som eleverna i SKOLA A (E1B: "Det kommer nog att bli lite svårare nu."). Tveksamheten och osäkerheten i SKOLA B avspeglar även det faktum att svaren tillhörande kategori **2. Osäkra svar** förekommer endast bland eleverna i den åtskilda skolan (E5B: "Inte har jag riktigt funderat på det.").

#### 4.3.3 Elevers förväntningar på den största skillnaden mellan skolengelskan på de olika årskurserna

Figur 7 konkretiserar elevernas uttalanden i årskurs 6 om vad de förväntar sig kommer att bli den största skillnaden mellan skolengelskan i årskurs 6 och årskurs 7.



**Figur 7. Likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar på den största skillnaden mellan skolengelskan i årskurs 6 och 7.**

En jämförelse mellan skolorna visar att likheterna är uppenbart stora, samma tre svars-kategorier återfinns i vardera skolan. I vardera skolan förväntas att den största skillnaden mellan årskurserna är bytet av lärare i engelska. Detta kan tolkas som att eleverna är medvetna om att man i F–6 har en klasslärare som engelsklärare medan det i årskurserna 7–9 oftast är en ämneslärare som undervisar i engelska. En viss nyansskillnad kan ändå noteras mellan skolorna gällande kategori **1. Att vi byter lärare**. I den sammanhållna skolan (A) menar elevrespondenten ganska tveklöst att lärarbytet utgör en av de största skillnaderna mellan skolengelskan i de två årskurserna (E5A: ”Största blir väl nog att vi byter lärare.”). En elev i den åtskilda grundskolan (B) nämner indirekt bytet av lärare, men svaret kommer efter en paus, vilket kan tolkas som att eleven är något tveksam och osäker på sitt svar (E4B: ”Vet inte riktigt... hoppas bara att det blir en bra lärare och inte någon sådan där jättesträng.”).

Den tendens som uttrycktes i kapitel 4.3.2 att engelskan förväntas bli betydligt svårare i årskurs 7 (än i årskurs 6), förstärktes ytterligare då eleverna tillfrågades vad de trodde skulle bli den största skillnaden mellan skolengelskan i sexan och sjuan. Fler elever i SKOLA A uttryckte ganska tveklöst att den största skillnaden var just det att engelskan förväntas bli svårare i årskurs 7 (E4A: ”Blir svårare.”). Elevsvaren i SKOLA B uttryckte samma sak men här var svaren mer detaljerade (E5B: ”Ääh... nå lite svårare ord och sådant.”).

Det som också förväntades höra till de största skillnaderna vid övergången till årskurs 7 var att det är något som ökar och att det bli mera av något i årskurs 7. I SKOLA A (den sammanhållna grundskolan) specificerar en elev det så här (E2A: ”Vi börjar väl skriva lite mer och sådant.”), medan eleverna i SKOLA B väntar sig mera läxor och grammatik (E1B: ”Mera läxor.”, E2B: ”Säkert mera grammatik.”).

## **4.4 Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar**

I detta kapitel presenteras likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar om hur övergången överlag upplevdes och hur det sedan faktiskt blev med skolengelskan i årskurs 7. Liksom i kapitel 4.3 är resultatredovisningen i kapitel 4.4 fokuserad på likheter och skillnader mellan elevuttalandena i den sammanhållna (A) och den åtskilda (B) grundskolan. I kapitel 4.4.1 presenteras likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av övergången överlag och i kapitel 4.4.2 presenterar likheter och skillnader mellan eleverna uppfattningar angående skolengelskan. I kapitel 4.4.3 presenteras likheter och skillnader mellan elevuttalandena angående vad de trodde skulle bli den största skillnaden mellan skolengelskan i årskurs 6 och 7. Intervjudata, tillhörande hela kapitel 4.4, är insamlade ungefär tre månader efter att eleverna hade börjat i årskurs 7 (se bilaga 2).

### **4.4.1 Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av övergången överlag**

I detta delkapitel redogörs för hur eleverna uppfattat hur det överlag känts att gå i årskurs 7 i jämförelse med erfarenheterna från sexan. Olika kategorier av elevuttalandena presenteras i diagramform så att likheter och skillnader mellan grundskola A och B görs tydliga. I figur 8 på nästa sida presenteras elevdata som är svar på elevernas uppfattningar av hur det allmänt taget känts att gå i årskurs 7 efter cirka tre månader.



**Figur 8. Likheter och skillnader mellan elevuttalandena om hur övergången upplevdes.**

Figur 8 visar att det förekommer rätt stora skillnader i elevuttalandena mellan den sammanhållna och den åtskilda grundskolan. I båda skolorna finns det elevuttalanden om att det har känts roligt och bra (kategori 1). I SKOLA A har endast en elev svarat att övergången känts bra (E4A: "Nå... det är nu, jag tycker det är roligt och så."). Alla fem elever från SKOLA B, åtskilda grundskolan, har av olika anledningar uppfattat övergången till sjuan som rolig och bra. En av eleverna i den åtskilda (B) grundskolan upplever att det har känts bra på grund av att både skolan, själva byggnaden och klassen är bra (E2B: "Nå helt bra, helt bra skola i alla fall, både själva byggnaden och så har vi ganska bra klass.>").

Några av eleverna har varit lite otydliga i sina svar, en elev hänvisar till de nya utrymmena, en annan till det periodvisa schemat men alla upplever övergången och sjuan som någonting positivt och roligt ( E4B: "Alltså förra veckan var det jättesvårt att hitta, men nu är det som att man vet var allting finns alltså nu är det mycket roligare än i lågstadiet.", E3B: "Jätteroligt, eller i lågstadiet hade vi samma schema hela året tunt men här byter vi perioder och det är jätteroligt.>").

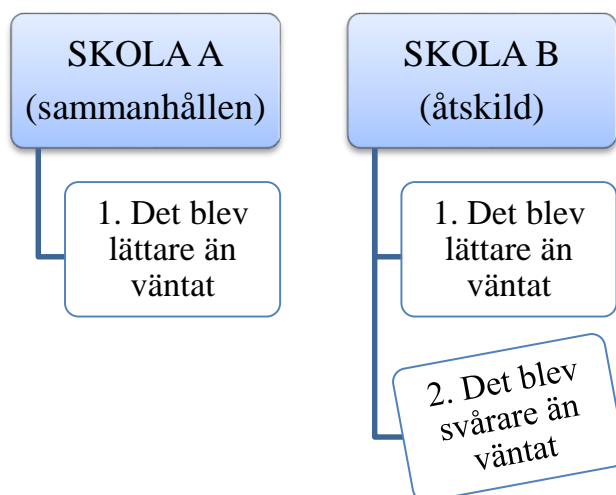
Figur 8 visar tydligt att endast elever från den sammanhållna grundskolan (A) hör till kategori 2. **Det har inte varit så stor skillnad.** Tre elever från SKOLA A har inte uppfattat några större skillnader mellan årskurserna (E1A: " Inte är det så stor skillnad. Det

är, man måst som ta mera ansvar själv.”, E2A: ”Nå inte är det så speciellt för vi har ju haft några lektioner på lågstadiesidan också och så har jag som kunnat det ganska bra redan.”).

Kategori **3. Osäkra svar** innehåller endast ett elevsvar och det kommer från den sammanhålla grundskolan (E5A: ”Nå på sexan så gick vi här i nedre våningen av det här andra stället så det är lite så där att jag vet ungefär hur det är där. Men nu är man i så mycket i flera olika rum.”).

Den tydliga skillnaden i resultaten ovan kan tolkas vara skillnaden mellan elevuttalandena. Majoriteten av eleverna från den åtskilda grundskolan, SKOLA B, är positivt inställda till hur övergången överlag har känts medan eleverna från den sammanhållna grundskolan, SKOLA A, verkar vara aningen likgiltiga till hur övergången har känts. Mer om detta kan läsas i resultatdiskussionen i kapitel fem.

I det följande blev eleverna tillfrågade, efter cirka tre månader i årskurs 7, hur de överlag hade uppfattat övergången till årskurs 7 och om det överlag var lättare eller svårare att börja i sjuan jämfört med vad de tänkte sig i sexan.



**Figur 9. Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av övergången överlag.**

Enligt figur 9 verkar det vara så att elever både från SKOLA A och B överlag ansåg att övergången till sjuan gått lättare än väntat (E1A: ”Nå jag trodde det skulle vara mycket svårare.”). Det finns trots det en viss skillnad i elevuttalandena tillhörande de olika grundskolorna. Två elever från den sammanhålla (A) grundskolan svarade, efter en liten tveksamhet, att övergången till årskurs 7 hade gått lättare än de väntade sig på sexan (E2A:



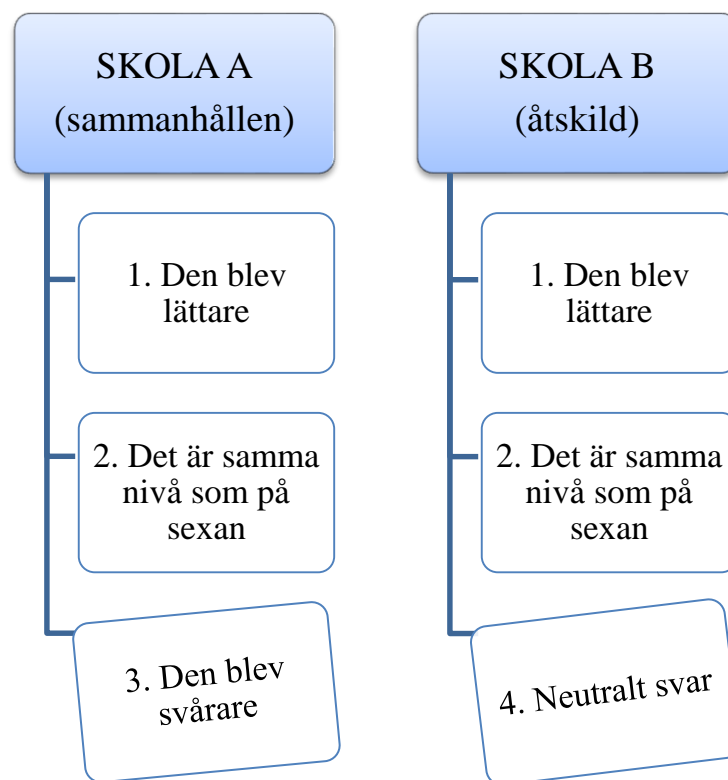
”Hm... lättare.”, E5A: ”Hm... kanske det har blivit lättare.”). Samtliga elever, i den sammanhållna grundskolan, uppfattade alltså att övergången gått relativt enkelt och lättare än de förväntade sig när de gick i årskurs 6.

Ett par elever från den åtskilda (B) grundskolan ansåg, även de, att övergången till sjuan gått lättare än väntat (E4B: ”Alltså jag trodde det skulle vara mycket svårare.”, E2B: ”Det är mycket lättare. För jag trodde att det skulle vara jättesvårt att hitta till alla rum och så men nu minns jag dem och till och med läseordningen (schemat) utantill.”).

Det finns ytterligare en kategori, **2. Det blev svårare än väntat** och till denna kategori hör två elever från SKOLA B (den åtskilda grundskolan). Eleverna ansåg att övergången blivit svårare än väntat snarast på grund av orsaker som hade med ordning och disciplin att göra. Detta har tolkats så att eleverna inte nämnvärt hade tänkt på att ordningsregler och klassrumstraditioner kunde vara annorlunda i sjuan än i sexan (E1B: ”Lite svårare typ man har som större krav på sig och man får lättare kvarsittning.”, E3B: ”Ähm... svårare, eller bedömningen är mycket svårare och man får mycket mer anmärkningar.”).

#### **4.4.2 Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av skolengelskan**

I kapitlet 4.4.2 presenteras likheter och skillnader mellan elevuttalanden hur skolengelskan uppfattas i början av årskurs 7 utgående från förväntningarna i årskurs 6. I figur 10 på nästa sida framgår det att det finns en del likheter mellan den sammanhållna (A) och den åtskilda (B) grundskolan.



**Figur 10. Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar av skolengelskan.**

De två första svarskategorierna är samma för de båda skolorna och den första kategorin (**1. Den blev lättare**) anger således att det finns elevuttalanden i både SKOLA A och B som visar att eleverna uppfattar att skolengelskan blivit lättare i årskurs 7 än det förväntades i årskurs 6 (E5A: "Lättare än vad jag trodde.", E4B: "Det har nog blivit lättare än jag trodde.", E5B: "Hm... nå inte har det nu blivit svårare tycker jag.").

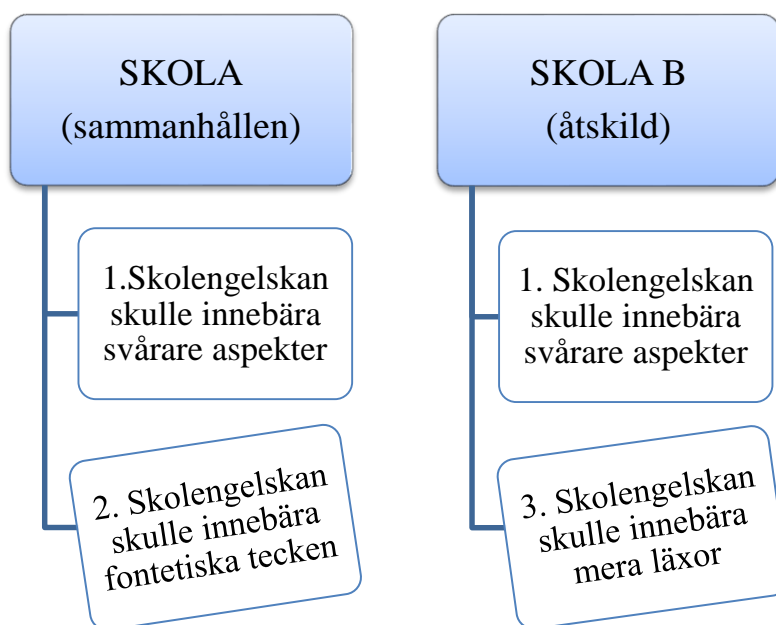
Det är ett elevuttalande var, från de båda skolorna, som tillhör kategori **2. Det är samma nivå som på sexan** (E2A: "Nå det har nu varit ganska samma som på sexan.", E2B: "Kanske samma som på sexan."). Trots detta kan man utgående från elevuttalandena i SKOLA B märka en viss tveksamhet som avslöjas genom ordanvändningar som "Hm" och "Kanske".

Skillnaderna mellan SKOLA A och SKOLA B kan utläsas de resterande svarskategorierna. I kategori **3. Den har blivit svårare** finns endast elevuttalanden från den sammanhållna grundskolan (A) (E1A: "Mmm... lite svårare.", E3A: "Lite svårare men inte något mycket."). Likaså finns det endast en elev som tillhör kategori **4. Neutralt svar** och han/hon kommer från den åtskilda grundskolan (B). Denna elev uppfattar att nivån på

skolengelskan befinner sig på en medelväg mellan lätt och svårt (E1B: ”Inte har det väl blivit för lätt men inte heller för svårt.”).

#### 4.4.3. Likheter och skillnader om uppfattningen av största skillnaden mellan årskursernas skolengelska

I detta kapitel är resultaten redovisade utgående från resultatredovisningen i kapitel 4.2.3., angående om elevernas förväntningar i slutet av årskurs 6, på största skillnaden mellan skolengelskan i de olika årskurserna, stämde överens med deras uppfattningar när de sedan börjat årskurs 7. Kapitel 4.3.3 och 4.4.3 går inte i samma mönster på grund av olika ställda frågor (precis som redovisningen av elevuttalandena i kapitel 4.1.3 och kapitel 4.2.3). Resultaten tillhörande detta kapitel baserar sig på elevdata som är insamlat under det andra intervjutillfället (se bilaga 2), efter att eleverna hade gått cirka tre månader i årskurs 7. Resultaten är presenterade i diagramform i figur 11 för att tydliggöra likheterna och skillnaderna mellan skolornas elevuttalanden.



Figur 11. Likheter och skillnader mellan elevuttalandena om skolengelskan i årskurs 7 blev så som eleverna förväntade sig i slutet av årskurs 6.

Den tydliga likheten, som kan utläsas av figur 11, är att både den sammanhållna (A) och åtskilda (B) grundskolan finns elevuttalanden som hör till kategori **1. Skolengelskan**

**skulle innebära svårare aspekter.** Eleverna som tillhör denna kategori förväntade sig alltså, när de gick i årskurs 6, att skolengelskan skulle bli svårare än vad eleverna uppfattade den efter tre månader i årskurs 7. Elevuttalandena från den sammanhållna grundskolan och elevuttalandena från den åtskilda (B) grundskolan är till nyansen relativt lika, inga större skillnader i själva analysen av uttalandena kunde framtolkas. (När eleverna blev tillfrågade ifall deras förväntningar de hade på skolengelskan i årskurs 6 stämde överens med hur det sedan blev i årskurs 7 svarade samtliga: E2A: ”Nä... För jag trodde det skulle bli jättesvår engelska o prov och sådär men vi har redan haft ett engelska prov och det var nu inte så många sidor och det var ganska lätt.”, E3B: ”Nä inte riktigt, jag trodde det skulle bli mycket svårare. Nu tycker jag engelskan här är jättelätt jag har inte lärt mig nästan något nytt.”.)

Den första ytliga samt tydliga skillnaden som kan utläsas av figur 11 är att det endast är elever från den sammanhållna skolan hör till kategori **2. Skolengelskan skulle innebära fonetiska tecken.** Eleven som ligger bakom uttalandet tillhörande denna kategori kan tolkas vara väldigt medveten om olika aspekter av det engelska språket, eftersom han/hon hade nämnt i årskurs 6 att skolengelskan skulle innebära behandlandet av fonetiska tecken men verkligheten i årskurs 7 blev annorlunda (E5A: ”Ja det ja men det har inte kommit något sådant ännu. Och det har jag märkt att här på sjuan att i varje ämne så har vi tagit repetition till allting ännu.”).

Den andra ytliga och tydliga skillnaden som figur 11 består av är kategori **3. Skolengelskan skulle innebära mera läxor,** till vilken endast en elev från den åtskilda (B) grundskolan tillhör. I årskurs 6 förväntade sig en av eleverna att skolengelskan i årskurs 7 skulle innefatta mera läxor, men väl i årskurs 7 svarade eleven att läxorna inte blivit fler i ämnet (E1B: ”Inte så mycket. Lite svårare har det blivit men det är ganska lika läxor som på lågstadiet, ord och några uppgifter och sådant.”).

Det kan tolkas som att eleven från SKOLA A hade mer genomtänkta tankar om hur skolengelskan skulle bli, eftersom eleven uttalade sig om specifika drag i det engelskspråket medan eleven från SKOLA B nämnde läxor, vilket kan tolkas vara mer allmänt i de flesta ämnen. Observera att eleverna gått endast tre månader i sjuan, vilket högst troligen inverkade på svaren.

## 5 Diskussion

*Detta kapitel utgörs av en resultat- och metoddiskussion samt olika förslag på fortsatt forskning inom ämnet. Resultatdiskussionen är uppbyggd så att varje forskningsfråga diskuteras var för sig, vilket innebär att i kapitel 5.1.1 diskuteras den första forskningsfrågan angående elevernas förväntningar, i årskurs 6, på övergången från årskurs 6 till årskurs 7. I kapitel, 5.1.2 diskuteras den andra forskningsfrågan som handlar om elevernas uppfattningar av hur övergången faktiskt upplevdes då de va i årskurs 7 och forskningsfråga tre är grunden till kapitel 5.1.3, som handlar om de likheter och skillnader som upptäckts och framtolkats utifrån elevuttalandena från SKOLA A, den sammanhållna grundskolan, och SKOLA B, den åtskilda grundskolan. I kapitel 5.2, Metoddiskussion, presenteras olika för- och nackdelar med de valda metoderna samt förslag på hur saker och ting eventuellt kunde ha gjorts annorlunda.*

---

### 5.1 Resultatdiskussion

Avhandlingens syfte är att beskriva elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången från årskurs 6 till årskurs 7 med fokus både på övergången överlag och på skolengelska. Därtill är syftet att jämföra elever från en sammanhållen grundskola med elever från en åtskild grundskola. Jag har velat ta reda på om det finns likheter och skillnader mellan elevernas förväntningar och uppfattningar beroende på om de går i en sammanhållen eller i en åtskild grundskola. För att kunna ta reda på deras förväntningar och uppfattningar har jag intervjuat tio elever i slutet av årskurs 6 och samma elever igen när de hade gått cirka tre månader i årskurs 7. De intervjuade består av fem elever som går i en sammanhållen grundskola (SKOLA A) och fem elever från en åtskild grundskola (SKOLA B). Fokusen i diskussionen ligger på forskningsfråga tre angående de likheter och

skillnader som finns i elevuttalandena, mellan den sammanhållna (A) och den åtskilda (B) grundskolan. Den tredje forskningsfrågan är intressant utgående från ett finlandssvenskt perspektiv, eftersom det enligt gällande läroplansgrunder (GLGU, 2004) finns stöd för en skolutveckling både mot skapandet av större, enhetliga, sammanhållna grundskolor (närmast av effektivitetsskäl), men samtidigt finns också stöd för att behålla mindre, åtskilda byskolor (årskurs F–6), speciellt i finlandssvenska glesbygdsområden (se kap. 2.2.1). Jag har analyserat elevdata kvalitativt, vilket innebär att resultaten har influerats av mina egna tolkningar.

### **5.1.1 Vilka förväntningar har eleverna i årskurs 6 på övergången från årskurs 6 till årskurs 7?**

Eleverna som ingick i min undersökning har en relativt heterogen syn på sina förväntningar i årskurs 6 på hur övergången till årskurs 7 skulle upplevas. Resultaten visade att eleverna ansåg att övergången överlag inte skulle vara helt lätt och elevernas förväntningar på hur skolengelskan skulle bli indikerade även på att årskurs 7 nog kommer att bli jobbigare än årskurs 6. Eleverna ansåg att i årskurs 7 så kommer kraven i skolengelska att vara högre, det skulle vara svårare och vissa elevuttalanden var även mer detaljerade angående exakt vad det är som kommer att bli svårare, både med tanke på övergången överlag och angående skolengelskan. För årskurs 6 och årskurs 7 finns det olika innehåll och olika mål i GLGU (2004) och där står det relativt tydligt att kraven, i skolengelskan i årskurs 7, har höjts (jfr med årskurs 6) och det förväntas att eleverna ska självfallet lära sig mera och fördjupa sina kunskaper i ämnet engelska. Därav kan det tolkas som en självklarhet att kraven i skolämnet engelska höjs i årskurs 7 och eleverna förväntar sig även det. Det är intressant att fundera på vilka orsakerna är bakom att nästan alla elever tror att skolengelskan kommer att bli så mycket svårare i årskurs 7 än den är i årskurs 6. Som tidigare nämnt så presenterar GLGU (2004) konkret de olika målen för kunskaperna i skolengelska i de olika årskurserna och där ser man tydligt att mer kunskaper väntas av eleverna i årskurs 7 än i årskurs 6. Detta tycker jag är en självklarhet, att utmaningarna blir fler och kraven höjs varefter eleven börjar i en högre årskurs. En tolkning, om varför alla elever förväntar sig att skolengelskan kommer att bli svårare i årskurs 7, är att de kanske har hört sina syskon eller bekanta prata och att de har ansett att

skolengelskan blev svårare i årskurs 7, eller kanske är det endast en generell uppfattning alla elever har att de flesta skolämnena kommer att bli mer svårare i årskurs 7.

De flesta elevuttalandena i årskurs 6, tyder även på att övergången överlag förväntas bli svår. Övergången till årskurs 7 verkar vara spännande men även utmanande. Dessa resultat tyder på att några av eleverna verkar aningen osäkra inför övergången, de anser att den är spännande men de vet trots det inte riktigt vad de kan förvänta sig. I GLGU (2004) (se kapitel 2.2) står det skrivet att grundskolan ska ses som en enda helhet och där framgår det även att förskolan ska förbereda eleverna inför årskurserna 1 och 2 och dessa tre komponenter ska även fungera som en enda helhet. Vidare framgår det i GLGU att årskurserna 8–9 har som uppgift att förbereda eleverna inför vidare studieval eller det kommande arbetslivet men ingenting står skrivet om någon sorts förberedelse under årskurs 6 inför årskurserna 7–9.

Fastän den grundläggande utbildningen ska ses om en helhet så ska förskolan förbereda eleven inför årskurserna 1 och 2 och årskurserna 8–9 ska förbereda eleven inför ”resten av livet” och då kunde i konsekvensens namn också årskurs 6 förbereda eleverna inför övergången från årskurs 6 till 7, eftersom denna övergång nog torde ses som en av de centrala milstolparna i den grundläggande utbildningen.

Orsaker till att de flesta elever anser att övergången överlag kommer att vara spännande men utmanande kan vara att eleverna anser att börja en ny ”era” i sina liv är spännande och de flesta elever ser fram emot att börja i årskurs 7, som innebär en förändring i deras skolverklighet, oberoende av om det innebär att byta byggnad eller att byta skola helt och hållet. Jag tror att övergången kan uppfattas som extra spännande, eftersom de flesta elever bildat sig en uppfattning om årskurs 7 utgående från prat eller rykten via äldre elever eller kanske via föräldrar och andra vuxna och eventuellt utgående från förutfattade meningar.

Sammanfattningsvis visar resultaten angående elevernas förväntningar på övergången överlag, från årskurs 6 till årskurs 7, att de flesta elever är positivt inställda till övergången. Det är endast några få elever som anser att övergången överlag kommer att bli svår. Elevernas förväntningar på skolengelskan visar att samtliga elever anser att den kommer att bli svårare i årskurs 7.

När eleverna blev tillfrågade om vad de anser att kommer att bli den största skillnaden mellan skolengelskan i årskurs 6 och årskurs 7 svarade flera elever att största skillnaden

blir att skolengelskan kommer att bli svårare i årskurs 7. Förväntningarna på att skolengelskan kommer att bli svårare i årskurs 7 kom även tydligt fram i elevernas generella förväntningar på själva skolengelskan i årskurs 7. Detta framkom även tydligt i elevernas uttalanden angående förväntningar på skolengelskan i årskurs 7. En del av eleverna nämnde att deras förväntningar på, vad som blir den största skillnaden mellan de två årskursernas skolengelska, är att de byter lärare. Detta stämmer bra överens med GLGU (2004) där det även står att i årskurserna 1–6 undervisar oftast en klasslärare och i årskurserna 7–9 undervisar oftast en ämneslärare. Elevernas svar kan tolkas som att de inte hade tänkt på att de byter till just en ämneslärare (från att ha blivit undervisade av en klasslärare), eftersom ingen av eleverna nämnde detta i sitt uttalande utan nämnde endast att de byter ”lärare”.

Majoriteten av eleverna förväntade sig att skolengelskan i årskurs 7 kommer att bli svårare än vad den är i årskurs 6 och majoriteten av elevernas förväntningar, på vad som kommer att vara den största skillnaden mellan skolengelskan i de två årskurserna, var även att den skulle bli svårare i årskurs 7. På grund av att samtliga elever ansåg, utan större tvekan, att skolengelskan kommer bli svårare i årskurs 7 kan detta tolkas som att de var medvetna om att kunskapskraven höjs i årskurs 7 men att de eventuellt var aningen osäkra på hur, och i vissa elevuttalanden vad, som kommer att vara svårt men att det helt klart kommer att bli svårare.

### **5.1.2 Vilka uppfattningar har samma elever i årskurs 7 av övergången från årskurs 6 till årskurs 7?**

När eleverna hade gått cirka tre månader i årskurs 7 genomförde jag den andra intervjun som behandlade elevernas uppfattningar och erfarenheter om hur övergången överlag faktiskt upplevdes, och hur skolengelskan sedan uppfattades och om deras förväntningar i årskurs 6, på vad den största skillnaden mellan de två årskursernas skolengelska skulle bli, motsvarar deras förväntningar.

Övergången överlag uppfattades ha gått relativt lätt i jämförelse med vad eleverna förväntade sig när de gick i årskurs 6. Eleverna ansåg även att årskurs 7 överlag inte blev så mycket svårare än det var i sexan. Detta resultat kan tolkas som att oron eleverna kände



i årskurs 6, angående svårigheter och högre krav i årskurs 7, eventuellt var överdriven eller rent av obefogad. En del av eleverna ansåg att övergången har gått bra och att det överlag blev lättare än vad de förväntade sig. Det kan dock vara befogat att fundera över ifall elevernas åsikter om att det blev lättare var verkliga eller kan eventuella svårigheter inte ännu ha upptäckts, eftersom den andra intervjun utfördes när eleverna hade gått en så kort tid i årskurs 7 (endast tre månader).

Att majoriteten av eleverna uppfattade att skolengelskan i årskurs 7 blev lättare än vad de förväntade sig när de gick i årskurs 6 är en intressant iakttagelse. Många elever nämnde att engelskan blev jättelätt, eller känns endast som repetition från årskurs 6. Flera elever ansåg att mycket (både ämnen överlag och skolengelska) har varit repetition från årskurs 6 nu under årskurs 7 och att undervisningen i hög grad påminde om undervisningen i årskurs 6 och att svårighetsnivån inte ändrats sedan sexan. Detta kan tolkas som att svårigheterna inte ännu hade hunnit komma in i undervisningen på grund av att den andra intervjun inföll så tidigt på hösten. Det kan hända att svårigheterna kan inställa sig senare i årskurs 7 eller eventuellt först under årskurs 8. En av eleverna nämnde faktiskt under den andra intervjun att de nästan inte alls ännu hade hunnit ha någon lektion i engelska, eftersom de hade haft så mycket annat som hade krockat med lektionerna i engelska just i början av årskurs 7. Detta är helt klart en faktor som har inverkat på resultaten. Det skulle ha varit väldigt intressant att utföra den andra intervjun på vårterminen när eleverna hade hunnit gå en längre tid i årskurs 7. Eleverna hade under vårterminen i årskurs 7 troligen haft en mera realistisk bild av övergången överlag samt vilka krav som gällde för skolengelskan och sannolikheten att resultaten då hade sett annorlunda ut är ganska stor.

Flera och mera detaljerade elevuttalanden hade säkert funnits i materialet ifall den andra intervjun skulle ha infallit senare i årskurs 7, med fördel kunde den andra intervjun ha utförts under vårterminen. När eleverna börjar i årskurs 7 så får de en ny lärare och det innebär även att läraren får nya elever som denne vill lära känna innan den verkliga undervisningen drar igång. När jag ser tillbaka på min egen skoltid i årskurs 7 var det i början av sjuan en hel del extra aktiviteter, som t.ex. olika temadagar, morgonsamlingar och utflykter. Allt detta görs för att skapa en god stämning i klassen och inför den nya skolan/eller nya byggnaden. Detta tror jag även stämmer överens med de skolor som ingick i min undersökning och kan eventuellt även tolkas vara så att lärarna först vill främst skapa och utveckla själva atmosfären i en klass innan undervisningen riktigt på riktigt kan börja.

Med tanke på en eventuell möjlighet till en mer fördjupad diskussion angående elevernas förväntningar och sedan uppfattningar angående övergången från årskurs 6 till 7, anser jag att det hade varit särskilt intressant att haft tillgång till Jonssons (1978) undersökning. Undersökningen handlade om vad elever först trodde om "högstadiet" före de började där och hur det sedan faktiskt blev. Detta är den enda av mig kända undersökningen som liknar den undersökning som jag har utfört.

### **5.1.3 Vilka likheter och skillnader finns det i elevernas förväntningar på och uppfattningar av övergången överlag och skolengelskan beroende på om de går i en sammanhållen grundskola eller i en åtskild grundskola?**

Jag har i min resultatdiskussion lagt mest vikt vid den tredje forskningsfrågan som gällde likheter och skillnader mellan elevernas uttalanden om övergången till årskurs 7 utgående från om eleverna gått i en sammanhållen eller åtskild grundskola. En granskning av gällande läroplansgrunder (GLGU, 2004) ger av olika skäl stöd för en skolutveckling i Finland både för utvecklande av större, enhetliga skolhelheter innefattande hela den grundläggande utbildningen (årskurs F–9), men samtidigt strävas det efter att av jämlikhetsskäl behålla mindre, åtskilda byskolor för att hålla elevernas sammanlagda tid för skolresor på en rimlig nivå. Denna problematik är inte särskilt grundligt utforskad i Finland, med undantag för Gunilla Karlberg-Granlunds grundliga forskning som närmast granskat denna problematik utgående från byskollärares perspektiv (se Karlberg-Granlund, 2009). I föreliggande undersökning granskas dock övergången till årskurs 7 ur elevperspektiv. Enligt Karlberg-Granlunds terminologi kunde det då handla om *periferibarn*, barn med lång skolväg, eller "barn som befinner sig i de delar som i lokalpolitiken inte betraktas som centrum" (Karlberg-Granlund, 2009, s. 225).

Den sista forskningsfrågan angående eventuella likheter och skillnader mellan elevuttalandena från SKOLA A, den sammanhållna grundskolan, och SKOLA B, den åtskilda grundskolan, visar på tydliga skillnader men även på vissa likheter. Denna diskussion är uppbyggd av tolkandet av elevdata insamlat från intervju ett (se bilaga 1) angående förväntningarna på övergången från årskurs 6 till 7 och sedan elevdata insamlat från intervju två (se bilaga 2) angående elevernas uppfattningar av övergången.

Eleverna från den sammanhållna grundskolan, SKOLA A, var överlag mer likgiltiga till övergången överlag och till skolengelskan, både när det gällde förväntningarna och uppfattningarna. Även när eleverna blev tillfrågade i årskurs 7 hur övergången har känts svarade de flesta elever att det inte har varit en så stor skillnad mellan årskurs 6 och årskurs 7. Eleverna från den åtskilda grundskolan, SKOLA B, var då igen överlag mer positivt inställda till övergången överlag och hur det har känts att börja i årskurs 7. Eleverna från SKOLA B hade mer känslolinriktade svar och var även mer dramatiska i sina uttalanden.

Det finns tydliga skillnader mellan elevuttalandena från den sammanhållna och den åtskilda grundskolan och eventuellt kan det tolkas som att dessa skillnader beror på det faktum att en av grundskolan var sammanhållen. Eleverna från den sammanhållna (A) grundskolan verkade inte uppleva övergången som något dramatiskt, kanske eftersom de hade sett sina nya lärare i skolan förut och klasskompisarna var kanske inte heller så nya, eftersom de flesta elever i en sammanhållen grundskola går hela F–9 inom samma skolkomplex. Eleverna i den åtskilda (B) grundskolan får då igen i årskurs 7 nya klasskompisar från flera olika skolor än enbart från sin ”egen” F–6. Detta kan tolkas som att det är mer spännande för elever från en åtskild grundskola att börja i årskurs 7, eftersom skolan är helt ny, lärarna är helt nya och klasskompisarna, till stor del, är helt nya. Detta ska inte tolkas som att eleverna i den sammanhållna grundskolan inte var positiva till eller inte gillade sin egen skola, utan att eleverna därifrån helt enkelt var mer lugna och mindre oroliga inför och efter övergången.

Några elever från den åtskilda grundskolan ansåg i årskurs 7, att övergången överlag hade blivit svårare än vad de förväntade sig i årskurs 6. Ingen elev från den sammanhållna grundskolan ansåg detta. De elever som ansåg att övergången överlag blivit svårare hänvisade till disciplinära aspekter som t.ex. fler kvarsittningar eller att eleverna lättare får anmärkningar. Detta kan tolkas som att dessa elever inte hade tänkt på att det i årskurs 7 finns andra regler och traditioner än vad som fanns i årskurs 6. Övergången överlag var helt enkelt bredare för eleverna från den åtskilda (B) grundskolan jämfört med elevernas åsikter från den sammanhållna (A) grundskolan. Eventuellt kan det vara så att eleverna från den sammanhållna grundskolan var vana vid t.ex. trivselregler, eftersom kanske samma regler fanns i både F–6 och 7–9 medan skoltraditionerna i den åtskilda grundskolans två olika stadier var mer olika varandra.

En tydlig likhet mellan de olika skolorna var elevernas förväntningar på och uppfattningar av hur skolengelskan skulle bli och hur den faktiskt blev. Majoriteten av eleverna från de båda skolorna ansåg, i årskurs 6, att skolengelskan helt klart kommer att bli svårare. Sedan i årskurs 7 svarade majoriteten av eleverna att skolengelskan blev lättare än vad de trodde. Denna likhet kan eventuellt bero på att alla elever hade orealistiska föreställningar om svårighetsnivån på skolengelskan i årskurs 7 men viktigt att observera här är att eleverna endast hade gått tre månader i årskurs 7, vilket innebär att de kanske inte hade hunnit komma igång med den riktiga engelskundervisningen.

Resultaten visade en intressant aspekt, där de *största likheterna* mellan grundskolorna kunde framtolkas i elevuttalandena angående skolengelskan. De flesta likheterna fanns både i förväntningarna på och uppfattningarna av skolengelskan. De *tydligaste skillnaderna* mellan grundskolorna kunde framtolkas ur elevuttalandena angående övergången överlag även här skillnader både i förväntningarna på och uppfattningarna av övergången generellt sätt. Jag vill komma med en försiktig tolkning att detta kan bero på att årskurs 7 har mera känslös inverkan på eleverna än vad skolämnena i sig har i årskurs 7. Även här vill jag påpeka att resultaten säkerligen kunde ha sett annorlunda ut ifall den andra intervjun hade utförts efter att eleverna hunnit gå en längre tid i årskurs 7, då skulle de inte bara ha erfårit övergången överlag och hur det har varit att börja i en ”ny” skola utan då kunde eleverna även ha blivit mer insatta i själva undervisningen och då även i skolengelskan.

De tydliga skillnaderna mellan den sammanhållna (A) grundskolan och den åtskilda (B) grundskolan kunde ses i sådana aspekterna som inte hade med själva skolämnena att göra som t.ex. när eleverna blev tillfrågade hur det har känts att börja i årskurs 7. Eleverna från den sammanhållna (A) grundskolan svarade att övergången inte har känts så mycket och att det är ganska samma nivå som i sexan, medan eleverna från den åtskilda (B) grundskolan svarade att övergången har känts jättebra och att det har varit roligt och eleverna nämnde även mer detaljerat angående vad som blivit roligare, t.ex. att de nu i årskurs 7 har fler perioder än vad de hade i sexan. Eleverna i den sammanhållna grundskolan kände redan till sjuans lärare, klasskompisar och utrymmen inför årskurs 7 medan för elever från den åtskilda grundskolan så var allting nytt. Eleverna från SKOLA A var mer lugna inför och efter övergången medan eleverna från SKOLA B var mer uppspelta inför och efter övergången.

De flesta likheterna grundskolorna emellan hade att göra med skolengelskan, vilket kan innebära att de båda grundskolorna hade samma praxis angående nya elever i årskurs 7 alltså att lärarna börjar med repetition inom skolengelska och prioriterar t.ex. temadagar eller dylikt de första månaderna för att skapa en bra stämning i klassen. Detta kan även tolkas vara så att inom ämnet engelska finns det inga större skillnader i undervisningen av ämnet mellan en sammanhållen och en åtskild grundskola. Skillnaderna mellan en sammanhållen och en åtskild grundskola verkar mest ha att göra med elevernas sociala anpassning till övergången.

## **5.2 En kort sammanfattning av resultaten**

Skillnaderna mellan de förväntade svårigheterna gällande övergången i årskurs 6 (både överlag och då det gällde skolengelskan) och de uppfattningar, erfarenheter om skillnader såsom det verkligen blev i årskurs 7 var betydligt mindre än eleverna sedan upplevde dem i årskurs 7.

Min tolkning är att elever som går i en sammanhållen grundskola känner sig lugnare och mindre orolig inför övergången från årskurs 6 till årskurs 7, eftersom skolan/byggnaden redan är bekant för dem och därför är skillnaden mellan årskurs 6 och årskurs 7 inte så stor och känns helt enkelt inte så intressant. Eleverna som går i en åtskild grundskola känner mer spänning inför övergången från årskurs 6 till årskurs 7, eftersom skolan är helt ny för dem och de får helt nya klasskompisar och mycket nytt kommer in i deras liv. De två elever, som anser att övergången överlag blivit svårare än förväntat, kom från den åtskilda grundskolan (B) och detta kan tyda på att de inte var beredda på att övergången skulle innebära en sådan stor omställning.

Eleverna från den sammanhållna grundskolan (A) var lugnare inför övergången men även mer likgiltiga inför och efter den medan eleverna från den åtskilda grundskolan var mer spända inför övergången men även mer positiva till den både före och efter övergången. Vilket är då bättre, lugn men likgiltig eller spänd men positiv?

Avslutningsvis vill jag tillägga att resultaten och elevcitaten troligen skulle ha sett annorlunda ut ifall den andra intervjun inte skulle ha infallit så tidigt på hösten, eftersom

eleverna nått och jämnt hunnit gå tre månader i årskurs 7 när den andra intervjun utfördes. På grund av att eleverna endast hunnit gå tre månader i årskurs 7 framgick troligen inte de verkliga kraven ännu och många elevcitater uttrycker någon form av repetition, vilket jag anser är en självklarhet när en lärare får nya elever och lärarna vill säkerligen få en diagnos på elevernas utgångsläge innan undervisningen sätts igång på allvar. Å andra sidan kan man fundera ifall förväntningarna då det gäller skillnaderna mellan stadierna var aningen överdimensionerade och orealistiska.

## 5.3 Metoddiskussion

Det övergripande syftet med undersökningen var att ta reda på elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången från årskurs 6 till 7 och fokuset låg både på övergången överlag och på skolengelska. Därtill var syftet att undersöka likheter och skillnader mellan elever från en sammanhållen grundskola med elever från en åtskild grundskola. Jag anser att forskningsansatsen fenomenografi fungerade väl som en inspirationskälla, eftersom en av undersökningens uppgifter var att lyfta fram elevernas uppfattningar.

Mitt val att använda intervjuer i min undersökning fungerade bra, inte bara med tanke på undersökningens syfte utan även med tanke på att jag blev mer motiverad när undersökningen genom intervjuerna blev mer personliga och intressanta när det handlar om mänsklig samverkan. Under den första och den andra intervjun använde jag mig av intervjumanualer, eftersom jag vet att jag har en tendens att åka in på irrelevanta sidospår och för att faktiskt få svar på det jag vill undersöka samt riktlinjer som ger struktur och ger ett intryck av att man vet vad man håller på med. Detta intryck tycker jag var viktigt med tanke på att jag skulle intervju barn som eventuellt aldrig förr varit med om en liknande situation och jag ville även ge dem en sorts stabilitet eller trygghet så att de var bekväma i situationen och så att jag kunde få ut sådana fakta som jag behövde.

En viktig aspekt att nämna angående avhandlingens undersökningen är att det rörde sig om en fallstudie och att en generalisering inte kan göras.

Det som jag, i ett senare skede av avhandlingens process insåg, var att en pilotundersökning skulle ha varit till fördel för hela undersökningen. En pilotundersökning

skulle ha hjälpt mig att göra mer lättförståeliga frågor men framför allt skulle den även ha hjälpt mig att kunna ställa mer relevanta frågor. I intervjumanualerna (se bilaga 1 och 2) finns det några, som jag ser det, högst irrelevanta frågor som inte är av någon vikt för just mitt syfte av undersökningen. Till exempel i intervjumanualen 1 (se bilaga 1) är fråga nummer 5 som tangerar om eleverna varit i ett engelskspråkigt land någon gång. Detta kan ju vara intressant att veta men är helt irrelevant för min undersökning. Tyvärr anser jag att även intervjumanual 2 (se bilaga 2) innehåller irrelevanta frågor. Frågorna sex och sju angående vad eleverna anser om engelskundervisningen och om de anser att engelska är viktigt att kunna har inget att göra med det jag undersöker.

Jag har fått in mycket intressant material utgående från de två intervjuer som jag genomförde men jag hamnade att i ett senare skede i processen av avhandlingens avgränsa mitt område för att materialet blev allt för omfattande och komplex. Ett intressant resultat har jag trots det valt att nämna här. Frågorna 5, 6 och 7 i intervju 1 (se bilaga 1) tangerar engelskans roll ute i samhället som bl.a. ett lingua franca och ett internationellt språk. Majoriteten av eleverna från de båda skolorna var även medvetna om det engelska språkets ställning och ansåg att språket var viktigt att kunna (E1B: "Nå det är viktigt att kunna om man inte kan något annat språk förutom sitt modersmål och de förstår det inte så då är det bra att kunna något annat språk också.", E4B: "För att det är en av dom här världens alla språk eller inte vet jag vad det heter... det här centrala språket.", E4A: "Nog är det ju viktigt. Så kan man sedan prata med andra som har engelska som modersmål.", E5A: "Det är ju ett sådant där språk som blivit till... att nästan varenda en kan prata det. Så om man inte förstår ett språk så talar man väl ett annat språk. Det brukar väl vara engelska för det brukar man ju förstå.").

Orsaker till att intervjumanualerna blev aningen hastigt ihopsatta anser jag var mitt personliga mål att ha min magisteravhandling skriven till julen 2013, vilket gjorde att jag så snabbt som möjligt försökte utföra intervjuerna. Det jag inte insåg då var att mer intressant fakta kunde ha kommit fram ifall jag skulle ha genomfört den andra intervjun när eleverna gått några månader längre i årskurs 7. Ifall jag skulle ha tagit det lugnare i hela processen före vintern 2013 skulle jag även ha haft mera tid att formulera frågor till den andra intervjun och detta kunde eventuellt ha gett mer intressanta svar. På grund av att jag anser att intervjumanualerna kunde gjorts bättre satt jag desto mer tid och möda på själva databearbetningen och analysen.

Resultaten som framkom av eleverna från den sammanhållna skolan, SKOLA A, kunde eventuellt ha sett annorlunda ut ifall de skulle ha blivit informerade av läraren om intervjuerna innan de utfördes, eftersom eleverna verkade aningen skrämda när de kom in i rummet där jag intervjuade för att de inte hade blivit informerade om varför de skulle komma in till mig. Eventuellt kunde detta ha undvikits ifall läraren i fråga och jag skulle ha kommunicerat bättre. Eleverna från den åtskilda grundskolan, SKOLA B, hade blivit informerade av läraren om intervjun innan de kom in till rummet, vilket gjorde att de var aningen mer bekväma i situationen och detta kan även ha påverkat de resultat som framkom under analysen.

## **5.4 Förslag på fortsatt forskning**

Väldigt lite forskning har gjorts angående elevers förväntningar på och uppfattningar av övergången från årskurs 6 till årskurs 7. Ett förslag till fortsatt forskning är att undersöka fler elever, eventuellt kvantitativt för att få en bredare undersökning, och att den andra delen av en intervju eller uppföljning skulle ske när eleverna gått nästan hela årskurs 7, för då är de insatta i den nya skolan både ämnesvis och i själva utrymmena och dylikt. Ett annat förslag på fortsatt forskning är att ta med lärarnas syn på ämnet, eftersom en klasslärare oftast undervisar i årskurs 6 medan ämnena i årskurs 7 i regel undervisas av ämneslärare.

En aspekt jag ansåg var intressant redan när jag började med avhandlingen var att i GLGU (2004) nämns övergången från förskola till årskurs 1 och 2 och att denna ska ses som en helhet samt att årskurs 8 och 9 ska ses som en förberedelse för resten av studielivet eller arbetslivet. Ingenting nämns om övergången från årskurs 6 till 7 så det skulle vara intressant att göra en forskning som handlar om elever som skulle få en sorts förberedande undervisningen inför årskurs 7 och elever som inte skulle få det. Undersökningen skulle innehålla elever från samma skola som har fått och som inte har fått en förberedande undervisning inför årskurs 7 och sedan skulle en djupare jämförelse göras angående elevernas förväntningar och uppfattningar. Man kunde även utföra denna sorts



undersökning i en sammanhållen grundskola och i en åtskild grundskola och sedan jämföra dessa sinsemellan.

Resultaten av min undersökning visade att det finns skillnader (och även likheter) mellan elever från en sammanhållen grundskola och elever från en åtskild grundskola angående deras förväntningar på och uppfattningar av övergången överlag och skolengelskan, mellan årskurserna 6 och 7 och därför anser jag att vidare forskning inom detta ämne skulle vara belönande och högst intressant.

Som avslutning vill jag säga att jag har lärt mig mycket under denna forskningsprocess. I början var jag så inriktad på själva slutresultatet att jag glömde själva processen dit. Jag har insett att forskningsprocessen fram till själva målet är precis lika viktigt, om inte viktigare, än själva slutresultatet.

# Referenser

Andersson, B-E. (1985). *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik*. Kristianstad: Rabén & Sjögren.

Bell, J. (2011). *Introduktion till forskningsmetodik* (4:e uppl). Lund: Studentlitteratur.

Björklund, M. (2008). *Conditions for EFL Learning and Professional Development. Finland-Swedish Learner and Teacher Perspectives*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Björklund, M. (2011). Vilka språk, vilka kompetenser? - om den nationella läroplanen i främmande språk. Ingår i E. Ahlskog-Björkman & M. Lundkvist (Red.), *Pedagogiska rum i fokus. Lärande i ett framtidsperspektiv* (s. 25–38). Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 32, Vasa: Pedagogiska fakulteten.

Björklund, M., Forsman L. & Sjöholm, K. (2008). Utmaningar inom språkutbildning. Exemplet engelska som främmande språk i Svenskfinland. Ingår i G. Björk (Red.), *Samtid & Framtid* (s. 145–153). Rapport från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi. Vasa: Pedagogiska fakulteten.

Båvenmark. M. (2012). *Ja brukar titta på såndäna leffor. En fallstudie om vad tredjeklassare anser om sina förhandskunskaper i engelska och i vilken mån de har förvärvat förhandskunskaperna genom tv-tittande och film*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Bärlund. M. (2013). *Engelska i och utanför skolan. En kvalitativ studie i elevers uppfattningar om engelska i och utanför skolan*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Cavonius, G. (1978). *Från läroplikt till grundskola. Finländsk folkskola under ett halvsekel 1921-1972*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet.

Davidsson, B. & Patel, R. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, R. & Tholin, J. (1996). *Engelska för livet – Lärares och elevers medvetenhet om språkinläring*. Karlstad: Författarna och Högskolan. Utvecklingsrapport 96:1.

- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forsman, L. (2004). Language, Culture, and Context. Exploring knowledge and attitudes among Finland-Swedish EFL-students with particular focus on extracurricular influence. Report from the Faculty of Education. Åbo Akademi University, No 7, Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Forsman, L. (2006). *The Cultural Dimension in Focus. Promoting Awareness of Diversity and Respect for Difference in a Finland-Swedish EFL Classroom*. Åbo: Akademi University Press.
- Förenta Nationerna (1989). *FN:s konvention om barnens rättigheter* – antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989. Hämtad 6 februari 2014, från <http://www.unicef.fi/helabarnkonventionen>
- GLGU, (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- IFAU, Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Hämtad 25 februari 2014, från <http://www.ifau.se/sv/Press/Meddelanden/Sammanhallen-grundskola-gynnar-barn-till-lagutbildade/>
- Illman, K. & Sirkkola, A. (2011). *Engelskkunskaper i rurala och urbana miljöer i Svenskfinland. En jämförelse mellan svenskspråkiga elevers förhandskunskaper i engelska i svenska Österbotten och Helsingfors*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Red.). (2006). *Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Finnish Educational Research Association, Helsinki: University of Helsinki.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jonsson, C. (1978). *Att börja på högstadiet: en jämförelse mellan vad man trodde och hur det blev*. Stockholm.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Karlberg-Granlund, G. (2004). Byskolan i brytningstid –lärarröster om skolans indragningshot. Ingår i A-L. Østern & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Språk som kultur – brytningar i tid och rum* (s. 99–112). Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 11, Vasa: Pedagogiska fakulteten.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628. *Lex Finlandia*. Tillgänglig på <http://www.finlex.fi>

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (Red.), (2008). *Kolmas kotimainen. Lähikuva englannin käytöstä Suomessa* (s. 9-40). Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

McKay, L.S. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. New York: Oxford University Press.

Nordman, B. (2009). (blogginlägg). Hämtad 25 februari 2014, från <http://www.vihreatehdokkaat.fi/bernt.nordman/?p=119>

Sapsford, R. & Abbott, P. (1996). Ethics, Politics and Research. Ingår i R. Sapsford, & V. Jupp (Red.), *Data Collection and Analysis* (s. 317–342). Great Britain: SAGE Publications.

Sjöholm, K. (2004). Swedish, Finnish, English? Finland's Swedes in a changing world. *Journal of Curriculum Studies* 36 (6) (s. 637–644).

Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013:5, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Svartvik, J. (2005). *Engelska – Öspråk , världsspråk , trendspråk*. Stockholm: Pan.

Takala, S. (2008). European Language Education Policy and the Finnish Context. Ingår i E. Rauto & L. Saarikoski (Red.), *Foreign-Language-Medium Instruction in Tertiary Education. A Tool for Enhancing Language Learning* (s. 89–98). Vaasa: Vaasan ammattikorkeakoulu/University of Applied Sciences.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Undervisnings- och kulturministeriet (2012). *Regeringen avtalade om timfördelningsreformen*. Hämtad 7 oktober 2013, från [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html?lang=fi&extra\\_locale=sv](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html?lang=fi&extra_locale=sv)

Utbildningsstyrelsen (2012). *Utkast till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 7 oktober 2013, från på [http://www.oph.fi/download/146138\\_SV\\_Utkast\\_till\\_grunderna\\_for\\_lp\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/146138_SV_Utkast_till_grunderna_for_lp_2014.pdf)

Utbildningsstyrelsen (2013). *LP 2016*. Hämtad 7 oktober 2013, från <http://www.oph.fi/lp2016/mal>

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grundläggande utbildning*. Hämtad 20 januari 2014, från [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examina/grundlaggande\\_utbildning](http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/grundlaggande_utbildning)

# Bilagor

**Bilaga 1.** Intervjumanualen för intervju nummer 1

**Bilaga 2.** Intervjumanualen för intervju nummer 2

**Bilaga 3.** E-posten till rektorerna

**Bilaga 4.** E-posten till lärarna

**Bilaga 5.** Brevet till vårdnadshavarna

## **Bilaga 1. Intervjumanualen för intervju nummer ett**

### **Intervju 1**

*Introduktion: Jag berättar om hur intervjun kommer att gå till och ungefär hurudana frågor jag kommer att ställa och varför jag har en intervjumanual och en bandspelare med mig. Om det inte finns frågor så sätter intervjun igång.*

**1. Hur gammal är du?**

**2. Har du alltid gått i samma skola?**

*→Om inte, hur många år har du gått i denna skola? Har du gått utomlands i skola?*

**3. Hur många år har du läst engelska i skolan?**

*Intervjun:*

**4. Kommer du mycket i kontakt med något annat språk än svenska utanför skolan? (Föräldrar, kompisar, hobbyer, dator osv. )**

**5. Har du någon gång varit utomlands i ett engelskspråkigt land?**

*→Har du rest eller bott utomlands? Hur mycket har du rest? Hur många år bodde ni utomlands?*

**6. Varför tror du att man läser engelska i skolan?**

*→ Vad har man för nytta av att läsa engelska?*

**7. Tycker du att det är viktigt att läsa och kunna engelska? (Varför/Varför inte?)**

**8. Hur känns det att börja sjuan till hösten?**

**9. Vad förväntar du dig av engelsklektionerna på sjuan?**

**10. Vad tror du blir den största skillnaden mellan skolengelskan i sexan och skolengelskan i sjuan?**

## **Bilaga 2. Intervjumanualen för intervju nummer två**

### **Intervju 2**

#### *Introduktion:*

1. *Hur många månader har du gått i sjuan?*
2. *Har du gått i samma klass under dessa månader?*
3. *Utanför skolan, hur eller var lär du dig engelska då?*

#### *Intervjun:*

4. a) **Nu har du gått ca tre månader i sjuan och du har bytt skola/byggnad, förklara hur det har känts? → Är "högstadiet" som du tänkte dig på sexan?**  
b) **Har det överlag blivit lättare eller svårare att börja sjuan än du tänkte dig på sexan?**
5. a) **De förväntningar du hade på sexan om hur skolengelskan skulle bli på sjuan, stämmer de? → Individuella exempel.**  
b) **Har de engelska orden blivit fler och svårare?**  
c) **Har skolengelskan överlag blivit svårare eller lättare? → På vilket sätt?**
6. **Hur skulle du vilja att engelskundervisningen går till? → Finns det något du skulle vilja förändra, vad i så fall?**
7. **Tycker du att det är viktigt att kunna engelska? → Varför/Varför inte?**



### **Bilaga 3.** E-posten till rektorerna

Bästa rektor,

mitt namn är Evelina Anderssén och jag är fjärde årets klasslärarstuderande vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi i Vasa och skriver som bäst min pro gradu avhandling. Avhandlingens tema är elevers syn på engelskan och övergången överlag från årskurs 6 till årskurs 7. Undersökningen är konfidentiell och skolans namn är inte av stor vikt och anges endast som "en skola Svenskfinland". Jag är intresserad av att undersöka två skolor i Svenskfinland, en skola vars "lågstadium" och "högstadium" är sammansatt och den andra är en skola där stadierna är skilt från varandra.

Undersökningen är kvalitativt uppbyggd och datainsamlingen sker genom korta intervjuer med ca fem elever från Er skola. Intervjun räcker ca 15 minuter och sker på basis av en intervjumanual. Eleverna väljs ut i samråd med läraren.

Jag hoppas kunna kontakta en klasslärare som undervisar engelska i årskurs 6. Sedan diskuterar jag vidare med läraren i fråga om denne kan skicka hem ett brev till föräldrarna om tillåtelse att intervjua deras barn. Närmare information ges åt läraren.

Jag hoppas att det finns möjlighet att utföra undersökningen i Er skola enligt överenskommen tid någon gång under vecka 18–20.

Ta gärna kontakt om det är något Ni undrar över, jag svarar gärna på frågor!

Med vänliga hälsningar,

Evelina Anderssén

[Redacted signature]

[Redacted contact information]

#### **Bilaga 4. E-posten till lärarna**

Bästa lärare,

mitt namn är Evelina Anderssén och jag är fjärde årets klasslärarstuderande vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi i Vasa och skriver som bäst min pro gradu avhandling. Avhandlingens tema är elevers syn på engelskan och övergången överlag från årskurs 6 till årskurs 7.

Undersökningen är kvalitativt uppbyggd och datainsamlingsmetoden är en intervju i två delar. Den första delen av intervjun räcker ca 15 minuter privat per elev och sker om möjligt under skoltid, någon gång under vecka 18–20. Intervjun sker med hjälp av en intervjumanual och eleven behöver inte förbereda sig på något sätt. Frågorna är inte känsliga eller personliga och data behandlas konfidentiellt. Jag spelar in intervjuerna med en bandspelare, så att jag kan transkribera materialet i lugn och ro och inte missar något som kan vara av vikt för resultatet av själva undersökningen.

Eleverna ska om möjligt ha väldigt olika kunskaper i engelska, för att ge resultatet bredd. Därför ber jag er att välja ut ca fem elever i Er klass som har väldigt olika kunskaper i engelska och skicka brevet hem till vårdnadshavarna. Jag kan komma personligen och ge dessa brev, som ska skickas hem, eller så kan jag skicka e-post. Om Ni vill att jag kommer personligen, presenterar jag mig gärna kort inför klassen och berättar vad det är jag ska göra och varför det under en lektion kommer att vara några elever som går ut mitt i lektionen.

I brevet till vårdnadshavarna finns en blankett som ska returneras till Dig. Blanketten innehåller ett godkännande eller ett icke godkännande av att deras barn deltar i undersökningen. Jag hoppas att det är OK för Dig att ta emot blanketterna och om en elev inte får delta i undersökningen vill jag inte veta namn eller något, utan det är bara att slänga den blanketten. Och om en elev inte får delta, är jag tacksam om Du kunde skicka hem en blankett till en ny elev, med ungefär samma kunskaper i engelska som föregående.

(Denna text är inte relevant för Dig men kan vara bra att veta: Den andra delen av intervjun sker under oktober månad, när eleven gått ca tre månader i årskurs 7, intervjun räcker ca 15 minuter och går till på ungefär samma sätt som del ett. Det som skiljer sig är att jag personligen kontakter eleven under hösten och träffar eleven utanför skoltid, till exempel efter en skoldag kan jag befinna mig i skolan för den korta intervjun beroende på vad vi kommer överens om. )

Ta gärna kontakt om det är något Ni undrar över, jag svarar gärna på frågor!

Med vänliga hälsningar,

Evelina Anderssén

[Redacted signature]

[Redacted contact information]

## Bilaga 5. Brevet till vårdnadshavarna

Bästa vårdnadshavare,

Mitt namn är Evelina Anderssén och jag är fjärde årets klasslärarstuderande vid Pedagogiska fakulteten i Vasa. Jag håller på och skriver min magisteravhandling och därför har Ni detta brev i Er hand. Min avhandling handlar om elevernas syn på engelskan och övergången överlag från årskurs 6 till årskurs 7.

Datainsamlingen är en intervju i två delar. Den första delen av intervjun räcker ca 15 minuter privat per elev och under skoltid, någon gång under vecka 17 eller 18. Intervjun sker med hjälp av en intervjumanual och eleven behöver inte förbereda sig på något sätt. Jag spelar in intervjun med en bandspelare, så att jag kan transkribera (skriva av intervjun) materialet i lugn och ro och inte missar något som kan vara av vikt för resultatet av själva undersökningen. Den andra delen av intervjun sker under oktober månad, när eleven gått ca tre månader i årskurs 7. Intervjun räcker max tio minuter och går till på ungefär samma sätt som del ett. Det som skiljer sig är att jag personligen kontakter eleven under hösten och träffar eleven utanför skoltid, till exempel efter en skoldag kan jag befinna mig i skolan för den korta intervjun beroende på vad vi kommer överens om. Intervjufrågorna är inte känsliga eller personliga utan berör endast elevens åsikter om engelskan i skolan.

För att kunna utföra andra delen av undersökning kommer jag att be om elevens namn, telefon nummer och eventuell e-post adress, för att underlätta att kontakta eleven under hösten när oktober närmar sig, eftersom jag kontakter eleven direkt och inte via skolan på hösten. Intervjudata bearbetas konfidentiellt, vilket innebär att det som eleven säger inte kan spåras till honom eller henne. Detta anser jag är av stor vikt och därför nämns inte heller skolans namn i avhandlingen. Det är endast jag som bearbetar resultaten samt behåller kontaktuppgifterna.

Ta gärna kontakt om det är något Ni undrar över eller vill träffas personligen angående undersökningen ☺ Tack för Er tid!

Med vänliga hälsningar, Evelina Anderssén

██████████

██████████

Vänligen returnera nedanstående blankett till klassläraren senast 20 april 2013. Om Ni inte godkänner att ert barn deltar i undersökningen är det konfidentiellt, endast klassläraren ser de blanketter som returnerats "godkänner inte".

-----klipp-----

Jag                      godkänner ☐                      godkänner inte ☐

att mitt barn, eleven \_\_\_\_\_ deltar i Evelina Andersséns undersökning, våren och hösten 2013.

(Vårdnadshavarens underskrift) \_\_\_\_\_ .